

Das Problem der Implikation von
Wertelementen bei der Planung des
Unterrichts in Datenverarbeitung

Gudrun Albrecht

München 1979

DAS PROBLEM DER IMPLIKATION VON WERTELEMENTEN
BEI DER PLANUNG DES UNTERRICHTS IN DATENVERARBEITUNG

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung
des Grades Doctor rerum politicarum (Dr. rer. pol.)
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Dipl.-Hdl. Gudrun Albrecht

1979



Referent:

Prof. Dr. Johannes Baumgardt

Korreferent:

Prof. Dr. Karl Oettle

Promotionsabschlußberatung: 23. Juli 1979

Teil A - Problemaufriß und kurze Darlegung des der Arbeit zugrundeliegenden pädagogischen Interesses

1. Die Aussage "Planung von Unterricht" im Verständnis dieser Arbeit	1
1.1. Begriffsumfang Unterrichtsplanung	1
1.2. Unterrichtsplanung als didaktisches Problem	3
2. Zur Definition des Begriffes "Wertelemente"	6
2.1. Der Wertbegriff in der Wertpädagogik	6
2.2. Der Begriff des Bildungswertes	8
2.3. Der Wertbegriff im Rahmen dieser Arbeit	9
2.3.1. Werte als handlungsleitende Interessen	9
2.3.2. Subjektive, objektive, überzeitliche Werte	12
2.3.3. Die Bedeutung der Erziehung hinsichtlich der Entstehung subjektiver Wertesysteme	16
2.3.4. Werterziehung bedeutet Verfolgung affektiver Lernziele	18
2.3.5. Zusammenfassung	24
2.4. Die Anwendbarkeit der Taxonomie von Krathwohl/Bloom/Masia für pädagogische Planungen bei unterschiedlichen philosophischen Bezugssystemen	26
2.4.1. Die Stellung der Taxonomie im idealistischen Naturalismus im Sinne Rousseau's	26
2.4.2. Die Stellung der Taxonomie im kulturpädagogischen Kontext	27
2.4.3. Die Stellung der Taxonomie im pragmatischen Ansatz	27
2.4.4. Die Stellung der Taxonomie im liberalistischen Ansatz	28
2.4.5. Die Stellung der Taxonomie im dialektischen Materialismus	29
2.4.6. Die Stellung der Taxonomie im Personalismus	31
2.4.7. Die Stellung der Taxonomie im atheistischen Existentialismus	33
3. Ausprägungsebenen von "Implikation"	34
3.1. Implikation als beabsichtigte Einbeziehung	35
3.1.1. Affektive Lernziele als explizite Ziele des Lehrplans	35
3.1.2. Affektive Lernziele als bewußte Lehrintentionen des Lehrers	37
3.1.3. Möglichkeiten der Verfolgung affektiver Lernziele	37
3.1.3.1. Verfolgung über den kognitiven Bereich	38
3.1.3.2. Verfolgung über den affektiven Bereich	39
3.2. Implikation als unbewußter Einbezug	41
3.2.1. Unbeabsichtigte Implikation als Funktion eines individuell abweichenden, aber bewußten, Wertesystem	41
3.2.1.1. Zielkonflikte aufgrund differierender Wertsysteme	42
3.2.1.2. Unbewußtes "Durchschlagen" des individuellen Wertsystems	43
3.2.2. Implikation als Funktion unbewußter Wertesysteme	44
3.2.3. Implikation als Funktion der individuellen Erfahrung	45
3.2.4. Unbewußte Wertvermittlung aufgrund von Fehleinschätzung der Vermittlungsverfahren	46
4. Zusammenfassung und Darlegung der zwei Problemebenen	48

Teil B - Überlegungen zur (fach-)didaktischen Aufarbeitung des Problems

1. Wertproblematik als fachdidaktische Fragestellung	50
1.1. Fachdidaktik und ihr Verhältnis zu den intentionalen Lernzielen	50
1.1.1. Zielformulierung als allgemeines didaktisches Problem	52
1.1.2. Inhaltlichkeit als Konstruktionsnotwendigkeit für Zielformulierungen	53
1.1.3. Die Kompetenz der Fachdidaktik für Zielformulierungen	54
1.1.3.1. Legitimationsbasen einer Fachdidaktik für fachliche Inhalte	54
1.1.3.1.1. Das Schulfach als Bezugsgrundlage einer Fachdidaktik	55
1.1.3.1.2. Die Fachwissenschaft als Bezugswissenschaft (für fachliche Inhalte der Lernziele)	56
1.1.3.1.3. Die Fachpraxis als Bezugsgrundlage einer Fachdidaktik	58
1.1.3.1.4. Fachdidaktik als Bereichsdidaktik, hier: Fachdidaktik Datenverarbeitung als spezielle Wirtschafts- didaktik	60
1.1.3.2. Aufgaben der Fachdidaktik im affektiven Bereich (unter Bezugnahme auf Nachbardisziplinen und deren Einflußbereiche)	65
1.1.3.2.1. Das Verhältnis der Bereichsdidaktik zur Bereichs- pädagogik	67
1.1.3.2.2. Die praxisbezogene konstruktive Komponente der Fachdidaktik	70
1.2. Die Bedeutung fachdidaktischer Überlegungen zur Unter- suchung funktionaler Einflüsse	72
2. Präsenz und Absenz von Werten in der Gesellschaft und in den Wissenschaften als Bedingung für die Reflexion über die Notwendigkeit der Berücksichtigung affektiver Ziele	72
2.1. Beispiele für die Forderungen nach Wertvermittlung in den einzelnen Wissenschaften	76
2.1.1. Bestimmung der Fachwissenschaften, die Grundlagen für den definierten Untersuchungsbereich liefern	77
2.1.1.1. Wunsch nach neuem Wertbewußtsein in den technologi- schen Wissenschaften	80
2.1.1.2. Werte in den Wirtschaftswissenschaften	87
2.1.2. Werte in den Erziehungswissenschaften	101
2.2. Die Berücksichtigung des Aspektes Wertvermittlung in den derzeitigen Lehrplänen	122
2.3. Über die Notwendigkeit einer Didaktik als Wertver- mittlungstheorie	129
3. Ansätze einer Didaktik der Datenverarbeitung auf der Grund- lage verschiedener metadidaktischer Theorien, mit dem Ziel der Berücksichtigung wertvermittlungstheoretischer Erkennt- nisse	131
3.1. Beispiel einer lerntheoretischen Didaktik der Daten- verarbeitung	132
3.2. Beispiel einer informationstheoretischen Didaktik der Datenverarbeitung	137
3.3. Beispiele bildungstheoretischer Didaktik der Datenver- arbeitung	139

3.3.1. Die Anwendung des Prinzips des Elementaren, Kategorialen und Fundamentalen für eine Didaktik der Datenverarbeitung	139
3.3.2. Kategoriale Bildung bei Derbolav	141
3.3.3. Beispiel einer strukturgitterorientierten Didaktik der Datenverarbeitung	145
4. Das Defizitäre dieser Ansätze	149

Teil C - Ansätze zu einer wertvermittlungstheoretischen Didaktik und Versuch ihrer konstruktiven Anwendung zur Lehrplangestaltung für den Unterricht in Datenverarbeitung

1. Prämissen für einen wertvermittlungstheoretischen Ansatz	152
1.1. Formale Anforderungen	152
1.2. Materiale Grundannahmen	153
1.2.1. Die Theorie begründende Thesen	153
1.2.2. Diesen Grundthesen unterliegender ethischer Bezugsrahmen	154
1.2.2.1. Anthropologische Grundannahmen	154
1.2.2.2. Darstellung und Begründung einer pragmatistischen Ethik im pluralistischen Weltzusammenhang	155
2. Versuch der Aufarbeitung der Problematik der Wertbegründung und Wertvermittlung	163
2.1. Probleme im Zusammenhang mit der Zielfindung und -begründung	163
2.1.1. Analyse der Probleme	163
2.1.1.1. Die Formulierungsproblematik	163
2.1.1.2. Die Legitimationsbasis	164
2.1.1.3. Das Verhältnis von Ziel und Inhalt	165
2.1.1.4. Die Transformationsproblematik	165
2.1.1.5. Die Evaluationsproblematik	168
2.1.2. Versuch einer Überwindung dieser Probleme	170
2.1.2.1. Möglichkeiten der Evaluation des hier unterbreiteten Vorschlages	170
2.1.2.2. Legitimation und Rechtfertigung der angegebenen Ziele	171
2.1.2.2.1. Verantwortungsbewußtsein als Wertvorstellung der Wissenschaften	172
2.1.2.2.2. Verantwortungsbewußtsein als Wertvorstellung der gesellschaftlichen Gruppen	173
2.2. Fragen im Zusammenhang mit der Wertinternalisation	188
2.2.1. Die Problematik der Indoktrination	189
2.2.2. Prüfung verschiedener Theorien zur Wertinternalisation und Persönlichkeitsbildung im Vergleich mit der Krathwohl-Taxonomie	190
2.2.2.1. Lernen von Einstellungen nach Crombach	191
2.2.2.2. Theorie der Persönlichkeitsentwicklung nach Bornemann	193
2.2.2.3. Theorie der Persönlichkeitsentwicklung von Ericson	195

2.2.2.4. Theorie der Persönlichkeitsentwicklung von Fend	196
2.2.2.5. Theorie der moralischen Entwicklung nach Kohlberg	203
2.2.2.6. Kommunikationstheoretischer Ansatz nach Ahlborn	205
2.2.2.7. Grundwertvermittlung nach Shaftel und Shaftel	208
2.2.2.8. Zusammenfassung	209
2.3. Wertvermittlungstheoretische Folgerungen	209
2.3.1. Ableitungen aus den Theorien	209
2.3.2. Folgerungen für einen didaktischen Ansatz	211
3. Praktische Umsetzung der gewonnenen theoretischen Ein- sichten	212
Literaturverzeichnis	223
Anlagen	

Einleitende Bemerkungen:

Diese Arbeit wurde unter dem Eindruck in Angriff genommen, daß sich Unterricht in Datenverarbeitung an berufsbildenden Schulen streng analytisch, von der Wirklichkeit abgehoben, vollzieht. Aus dieser Erkenntnis ergab sich das Anliegen, eine stärker praxisbezogene Didaktik der Datenverarbeitung zu entwickeln.

Die Beschäftigung mit der einschlägigen Literatur sensibilisierte dann das Bewußtsein, daß der vorgesehene Didaktikansatz aus einem ganz bestimmten Wertkonzept heraus entsteht und daß dieses Wertkonzept auch in die persönliche Unterrichtswirklichkeit der Verfasserin hineinwirkt.

Unabweislich stellte sich die Forderung, die Wertproblematik im Unterrichtszusammenhang generell aufzuarbeiten.

Es war festzustellen, daß sich die Didaktik hinsichtlich der Wertproblematik bisher relativ abstinenter verhalten hat. Dies erstaunt, nachdem in der Erziehungswissenschaft (aber auch in den Fachwissenschaften) die Forderung nach 'verantwortlichem Handeln' und damit nach 'erziehendem Unterricht' immer lauter wird.

Unter den geschilderten Voraussetzungen verlagerte sich der Schwerpunkt der Arbeit auf die Problematik des affektiven Bereiches.

Dieser Bereich wurde zunächst in Teil A ausführlich definiert.

Im Teil B wurde die Zuständigkeit der Fachdidaktik für die affektiven Ziele begründet und in Teil C schließlich wurden

konkrete affektive Ziele formuliert, deren Rechtfertigung versucht, mögliche Vermittlungs'techniken' befragt und die Problematik letztendlich bis auf die Ebene der Unterrichtsvorbereitung durchgearbeitet.

So versteht sich die Arbeit als ein Versuch einer fachdidaktischen Auseinandersetzung mit affektiven Zielen und ihrer Vermittlung.

München, im April 1979

Teil A - Problemaufriß und kurze Darlegung des der Arbeit zugrundeliegenden pädagogischen Interesses

A.1. Die Aussage "Planung von Unterricht" im Verständnis dieser Arbeit

A.1.1. Begriffsumfang Unterrichtsplanung

Die Wortverbindung "Planung" und "Unterricht" ruft möglicherweise bei vielen Lesern die Assoziation zur Unterrichtsvorbereitung des je einzelnen Lehrers hervor, jener erziehungspraktischen Umsetzung der im Lehrplan vorgeschriebenen Ziele und Inhalte (1).

Wie aus diesem Hinweis zu entnehmen ist, geht einer solchen Unterrichtsverlaufsplanung jedoch ein Planungsvorgang voraus und zwar die Phase der Entwicklung des Lehrplans. In jener Phase aber bereits wird Unterricht geplant.

Denn Planung ist die gedankliche Vorwegnahme eines Zieles und seiner Verwirklichung, in der Absicht, den gewünschten Effekt möglichst sicher und ohne Umwege zu erreichen (2).

(1) vgl. Kopp; Ferdinand: Didaktik in Leitgedanken, Donauwörth 1974, S. 138 f., oder auch Schulz, Wolfgang in Ruprecht, Horst/Beckman, Hans-Karl/von Cube, Felix/Schulz, Wolfgang: Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972, S. 174 ff., wobei allerdings daraufhingewiesen werden muß, daß von ihm Unterrichtsplanung auch als umfassenderer Begriff gesehen wird (vgl. z. B. den Abschnitt "Theorie und Praxis", ebenda, S. 162.) Auch Santini (Santini, Bruno: Das Curriculum im Urteil der Lehrer, Basel 1971, S. 130) verwendet Unterrichtsplanung für die planmäßige Vorbereitung des Unterrichts durch den Lehrer. In ähnlicher Weise verstehen Burst/Lichter/Mono/Oettinger/Schwarz (Hrsg.): Weinheimer Gesamtschulcurricula, Darmstadt 1971, S. 90 ff., besonders S. 131, den Begriff Unterrichtsplan in dieser eingeschränkten Weise. Auch Dubs (Dubs, Rolf: Wirtschaftsunterricht und Werthaltungen, in Decker, Franz (Hrsg.): Wirtschafts-didaktische Konzepte, Ravensburg 1975) bezieht den Begriff Unterrichtsplanung lediglich auf die Ebene der endgültigen unterrichtlichen Zielverwirklichung.

(2) Brockhaus Enzyklopädie, 17. Auflage, Wiesbaden 1972, Band 14 S. 658

Nun erhebt sich die Frage, welches Ziel (das gedanklich zusammen mit der unmittelbaren Verwirklichungsabsicht vorweggenommen wird) sich Unterrichtsplanung stellt. Hierzu zwei unterschiedliche Beispiele:

Beispiel 1:

"Der Schüler soll Kriterien für angeben können."

Hier handelt es sich offensichtlich eher um Unterrichtsvorbereitung. (Wie kann der Schüler dieses Ziel in der Unterrichtsstunde möglichst sicher und ohne Umwege erreichen?)

Beispiel 2:

"Der Edukand soll über jene Qualifikationen und Verhaltensweisen verfügen können, die er benötigt, um sich in seiner Zeit und seiner Welt zurechtzufinden, zu behaupten und letztere aktiv mitzugestalten."

Hierzu sind offensichtlich Überlegungen nötig, die über die Ebene der reinen Unterrichtsvorbereitung hinausreichen.

Dennoch bedeutet die Anstrengung eines solchen Zieles, wenn es im Unterricht verfolgt werden soll, eindeutig eine unterrichtsplanerische Aufgabe.

Unterrichtsplanung im Verständnis dieser Arbeit soll derartige Ziele ausdrücklich einschließen; sie geht also über den Aspekt der Unterrichtsvorbereitung, d. h. das eher methodische Problem, eindeutig hinaus, versteht sich also als didaktische Aufgabe. Es ist klar, daß der Begriff Planung hier sehr weit gefaßt ist. Darüber hinaus soll hier aber sogar die Zielbestimmung mit eingeschlossen werden. Dies wird oft als im Begriff Planung nicht mehr enthalten angesehen. (1)

(1) vgl. z. B. Picht, Georg: Prognose, Utopie, Planung - Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt, S. 16 Stuttgart 1967: "Ist Utopie (hier von Picht ausdrücklich in dieser Weise, d.h. als Ziel definiert, G.A.) eine Antizipation des durch das Handeln zu verwirklichenden Zustandes, so ist die

A.1.2. Unterrichtsplanung als didaktisches Problem

Wenn man von Didaktik spricht, so verwendet man ohne Zweifel erneut einen sehr schillernden Begriff. Über die verschiedenen Didaktikauffassungen kann man an vielen Stellen Klärendes nachlesen (1). Alle Theorien und Überlegungen, die sich mit dem Aufstellen von Unterrichtszielen und der Auswahl und Strukturierung von Unterrichtsinhalten oder der Unterrichtsorganisation befassen, weiterhin mit den im Unterricht einzusetzenden Methoden und zu verwendenden Medien, aber auch mit den anthropologischen, soziokulturellen und situativen Bedingungen (lehrer-, schüler-, schulseits), z.B. auch schulorganisatorischer, lehrmittelbedeutsamer Art, desgleichen aber auch mit Fragen der Ergebniskontrollen und schließlich den Bildungsmöglichkeiten außerschulischer Art, werden häufig didaktische genannt. Allerdings sehen nicht alle Didaktiker ihre Aufgabe in dieser umfassenden Form.

Eigentlich kann man zunächst zwei Gruppen unterscheiden: Jene, die sich vorwiegend mit der Auswahl und der Legitimation der Ziele und Inhalte befaßt (2) und jene Gruppe, die sich in erster

Planung der ausgearbeitete Entwurf der rationalen Direktiven dieses Handelns Die Intention der Planung ist nicht die Wahl und der Entwurf der Utopie, sondern die Ausarbeitung der Direktiven für die Realisierung der Utopie."

- (1) vgl. u.a. Röhrs, Hermann: Didaktik, S. 3 f.; Czycholl, Reinhard: Wirtschaftsdidaktik, Trier 1974, S. 13 ff.; Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1974, S. 11 ff.; Ruprecht/Beckmann/v. Cube/Schulz, 1972, a.a.O., S. 15 ff.; Zabeck, Jürgen: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der Berufserziehung, in Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, 1968 Hrsg. Dr. Kurt Herberts-Stiftung, Heidelberg 1968, S. 96 f. Andreas Förner: Fachdidaktik - Fachmethodik der Unterrichtsfächer beruflicher Schulen, Berlin 1976, S. 13 ff.
- (2) Hierzu gehören nach Ruprecht/Beckmann/v. Cube/Schulz, 1972, a.a.O., S. 15 f., Otto Willmann, Richard Seyferth, Kurt Riedel, Erich Weniger, Wolfgang Klafki sowie K. Beckmann.

Linie mit den Fragen der Zielverwirklichung auseinandersetzt (1). Letztere übernehmen dabei häufig recht unkritisch vorgegebene Ziele, erstere kümmern sich selten darum, wie ihre Gedanken in der Erziehungswirklichkeit realisiert werden (können).

Selbstverständlich gibt es auch eine Anzahl Didaktiker, die versuchen, Aspekte aus beiden Ebenen in den Blick zu bekommen, z.B. Frank/Hirschmann (2), Ferdinand Kopp (3), und Werner Glogauer (4).

Auch in der hier vorliegenden Arbeit soll Didaktik in ihrem weitesten Sinn verstanden werden, und es wird dabei festzustellen sein, daß nicht nur die Ebenen der (Feinziel-)Verwirklichung und der (Richtziel-)Formulierung einzubeziehen sind, sondern für die Legitimation der Ziele eine weitere Ebene tangiert wird. Zabeck (5), der in diesem Zusammenhang von allgemeiner und besonderer didaktischer Problematik spricht, die sich auf der objektsprachlichen und metasprachlichen Ebene bewegt, will Didaktik zwar ausdrücklich auf diese beiden Bereiche beschränkt wissen: "Darüberhinaus von einer Meta-Meta-Didaktik zu sprechen, dürfte nicht sinnvoll sein, da eine Reflektion des metadidaktischen Denkens die Methodologie des ganzen erziehungswissenschaftlichen Ansatzes in Frage stellt, womit sie nicht nur die Grenzen

-
- (1) Zu ihnen zählt Ruprecht/Beckmann/v. Cube/Schulz, 1972, a.a.O., S. 16 f. Herbart und seine Schüler, Ernst Weber, F. v. Cube und H. Frank, während er die sogenannte Berliner Schule um Helmann/Schulz hier nicht eingeordnet wissen will.
 - (2) Frank, Günter/Hirschmann, Günter: Probleme der Curriculumtheorie, in "Lernzielorientierter Unterricht", Heft 1/2 - 1972, Ismaning 1972
 - (3) Kopp, Ferdinand, 1974, a.a.O., insbesondere S. 9, wo er diese umfassende Betrachtungsweise Didaktik im weiteren Sinne nennt.
 - (4) Glogauer, Werner: Das Strukturmodell der Didaktik, München 1967
 - (5) Zabeck, 1968, a.a.O., S. 100 ff.

der Didaktik, sondern auch die der Erziehungswissenschaft überhaupt überschreitet und in die allgemeine Wissenschaftslehre einmündet."

Dennoch halte ich den weiteren Reflexionsschritt für unumgänglich, auch wenn damit der Bereich einer eng verstandenen Fachwissenschaft überschritten wird und beziehe mich ausdrücklich auf Picht (1), der seine Forderung nach interdisziplinärer Forschung damit begründet, daß "keine Frage des Denkens, die heute von Relevanz ist, mehr innerhalb der fachwissenschaftlichen Schemata behandelt werden kann" (2), und dann besonders den Einbezug der übergeordneten Wissenschaften als "Wissenschaft in der 2. Potenz" (3) für vordringlich hält.

So verstandene Wissenschaft kann, soweit sie nicht im interdisziplinären Team geschieht, für den einzelnen Wissenschaftler nur bedeuten, daß er versucht, über seinen Problemkreis hinauszublicken und so den Sinn seiner Arbeit und die Folgen seiner Aussagen im allgemeineren Kontext zu reflektieren, was gerade für die Pädagogik heißt, daß sie durch dieses "Hinausblicken" häufig auch die Wissenschaftsebene verlassen muß.

Andererseits kann dies nicht so verstanden werden, daß ein Erziehungswissenschaftler die Grenzen seiner Disziplin soweit überschreitet, daß er in der Nachbar- und insbesondere in der Metadisziplin selbst Forschungen anstellt, aber er muß sich doch so ausreichend mit ihr befassen, daß er seine Aussagen begründen kann.

Es ist verständlich, daß bei einer so weitgehenden Auffassung über das Aufgabenfeld der Didaktik nicht immer alle Aspekte ausführlich berücksichtigt werden können. In dieser Arbeit soll bei den einzelnen Fragen gegebenenfalls die vertikale Problematik

(1) Picht, Georg, in Klaus Großner: Verfall der Philosophie, Reinbek 1971, S. 213

(2) vgl. auch Lisowsky, Arthur: Ausgangspunkte der Wirtschaftspädagogik, in "Die Erziehung", 11. Jahrgang, der bereits 1936 feststellt, daß die Fachwissenschaft, zumindest soweit sie ihre Lehraufgaben erfüllt, ihre Teilsphäre überschreiten und die Totalsphäre des konkreten Lebens in ihren Problembereich einbeziehen muß.

(3) Picht, Georg, 1971, a.a.O., S. 50 f., 204, 214

Vorrang vor der horizontalen Vollständigkeit haben.

Zwangsläufig ergibt sich daraus ein häufiger Wechsel der Sprachebenen, wobei jedoch der Hauptteil sich innerhalb jener Metaebene bewegen wird, die Theorien und Aussagen über die eigentliche Objektebene des tatsächlichen Unterrichts versucht, was sich auch daraus ergibt, daß die Arbeit die eigentlichen Erziehungspraktiker zur Diskussion auffordern will (1).

A.2. Zur Definition des Begriffes "Wertelemente"

Die Wertproblematik ist seit jeher ein zentrales Thema in der Pädagogik. Auch in neuerer Zeit finden wir den Wertbegriff im pädagogischen Kontext, hauptsächlich in zwei Zusammenhängen, die nachstehend kurz skizziert werden sollen.

A.2.1. Der Wertbegriff in der Wertpädagogik

Diese Wertpädagogik, die Anfang dieses Jahrhundert in drei verschiedenen Richtungen auftrat, leitete den gesamten Erziehungsprozeß von jeweils bestimmten, durch Tradition vermittelten kulturellen Wertgebieten ab (2). Das Ziel der Erziehung lag danach in der Entstehung eines Wertbewußtseins im Edukanden. (3). Die Frage, welche Werte bewußt werden sollten,

-
- (1) vgl. dazu Anderseck (Anderseck, Klaus: Aufgaben und Probleme einer Fachdidaktik für den Wirtschaftsunterricht in der Lehrerbildung, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 8, 1976, S. 564), der sagt: "Unter bestimmten - und hier zugrundegelegten - wissenschaftstheoretischen Bedingungen (nämlich die Problemaufarbeitung einer Fachdidaktik in der Lehrerbildung - G.A.) ... kann die Aussageebene einer Wirtschaftsdidaktik als Disziplin nur eine Metaebene mit deskriptiv-erklärenden Theorien, die Aussagen über Vorgänge in der Objektebene enthalten, sein, wobei zur Objektebene hier auch das nichtsprachliche Verhalten im erzieherischen Handeln gerechnet wird."
 - (2) Willmann-Institut, München (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Band 4, S. 354
 - (3) Neuerdings greift Ferdinand Kopp (Kopp, Ferdinand: Werte als erzieherische Handlungsziele in Kopp/Franke (Hrsg.): Werterziehung in der Schule, Donauwörth 1978) erneut auf die Wertpädagogik zurück.

ob objektive kulturelle Werte (1) oder Überzeitliche absolute Werte (2), wurde innerhalb der verschiedenen Richtungen der Wertpädagogik unterschiedlich beantwortet. Im allgemeinen hielt man wohl die kulturellen Werte deshalb für ausreichend, weil die Überzeitlichen absoluten Werte ohnehin in die Kultur eingegangen sein müssen (3).

Übereinstimmung der verschiedenen wertpädagogischen Richtungen

- der geisteswissenschaftlichen um Kerschensteiner, Litt und Spranger
- der katholischen um Eggersdörfer, Göttler, Behn und der
- Neukantianer (Hoenigswald, Cohn)

lag darin, daß durch die Empfindung des Wertes einer Sache der Mensch sich weiter verwirklicht, oder "Bildung" geschieht.

-
- (1) So nennt z.B. Spranger (Spranger, Eduard, Berufsbildung und Allgemeinbildung in Röhrs (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963, S. 278 und Spranger, Eduard: Lebensformen, Tübingen 1950, S. 121 ff.) als solche idealtypische Wertklassen: Wissen, Ökonomisches, Ästhetisches, Soziales, Politisches, Religiöses, und dabei bildet die Gesamtheit aller Werte aus diesen Klassen die objektive Kultur der jeweiligen Zeit (vgl. auch Schlieper, Friedrich: Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963, S. 275)
 - (2) die (nach Lotze) "abgetrennt von allem Seienden gelten." (Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung, Leipzig 1928, S. 58 f.)
 - (3) "Wir bezeichnen aber den Inbegriff gemeinsamer Werte, den eine Zeit aufgrund des Ererbten in gesellschaftlichem Zusammenarbeiten verwirklicht hat, als die objektive Kultur dieser Zeit und den Zusammenhang von ewigen Normen selbst, der das Werteschaffen leitet, als die Idee der Kultur." (Schlieper, 1963, a.a.O., S. 275)

Dürr (1), der seine Pädagogik ebenfalls auf eine allgemeine Wertlehre gründet, da sie "die Wissenschaft von der planmäßigen Beeinflussung fremden Seelenlebens zum Zwecke der Hervorbringung wertvoller Wirkungen" ist, teilt seine Werte ein in

- Realwerte: Sachwerte und Dispositionen (körperliche und geistige - Formale Qualifikationen)
- Idealwerte: u.a. sinnliche, logische, egoistische, altruistische, religiöse Werte.

"Gelten sollen diejenigen Idealwerte, durch deren Anerkennung möglichst viele Realwerte für das Individuum und für die Gemeinschaft erhalten und gewonnen werden" (2). Damit ist aber höchster (Ideal-)Wert die Sorge um das Wohl der Gemeinschaft.

A.2.2. Der Begriff des Bildungswertes

Außerhalb der eigentlichen Wertpädagogik, aber doch noch in weitgehender Übereinstimmung mit ihr, finden wir den Wertbegriff in der Kombination "Bildungswert". Durch diesen Bildungswert - auch (m.E. irreführend - G.A.) als Bildungssinn bezeichnet - "gewinnt der Gegenstand für den einzelnen Bedeutung und wird zum Feld der Interessen" (3). Glogauer verweist dabei auf Friedrich Copei, der den Bildungssinn als objektiven Faktor, der Anstoß für eine Fragehaltung werden soll, ansieht, als Voraussetzung für den echten Erkenntnisprozeß, der "auf das Erfassen von Gehalten, auf die Aneignung von Haltungen usw. zielt." (4).

(1) Dürr, E: Einführung in die Pädagogik, Leipzig 1908, S. 16
zitiert nach Menke, Anton: Das Gegenstandsverständnis personaler Pädagogik, Wiesbaden 1964, S. 44

(2) Ebenda, Dürr S. 66/Menke S. 47

(3) Glogauer, 1967, a.a.O., S. 67 f.

(4) Glogauer, 1967, a.a.O., S. 44

Hier nun findet sich eine Beziehung zur neueren kategorialen Bildung, bei der auch der in der Sache liegende Bildungswert, oder Bildungsgehalt, wie er häufiger genannt wird (1), für den Edukanden den (kategorialen) Gesamtzusammenhang der Sache (2), der Welt, ja sogar des Seins (3) erkennen läßt.

Dieser kurze Hinweis soll dazu hier genügen, da an späterer Stelle noch auf die kategoriale Didaktik ausführlicher eingegangen werden wird (Kapitel B. 3).

A.2.3. Der Wertbegriff im Rahmen dieser Arbeit

Der Wertbegriff, wie er hier Anwendung findet, scheint zunächst nur wenig Bezug zu den bisherigen Ausprägungen zu haben, Vielmehr wird vorerst eine sehr weite und rein pragmatische Wertdefinition vorgenommen. Im weiteren Verlauf wird aber zu erkennen sein, daß dennoch Beziehungen zwischen den einzelnen Wertbegriffen bestehen.

A.2.3.1. Werte als handlungsleitende Interessen

"Daß der Mensch ein Wesen ist, dessen Handeln durch Wertziele bestimmt ist, gehört zu den ersten Tatsachen, die die Ethik als Wissenschaft bei ihrem Entstehen feststellte." (4). Vereinfacht soll das hier heißen: Alle Handlungen setzen persönliche Entscheidungen voraus, und in diese Entscheidungen fließen die

(1) vgl. Klafki, Wolfgang: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen, in Heiland, Helmut (Hrsg.): Didaktik und Lerntheorie, Bad Heilbrunn 1973, sowie Derbolav, Josef: Systematische Perspektiven der Pädagogik, Heidelberg 1971

(2) dies besonders bei Klafki, 1973, a.a.O.

(3) dies geschieht bei Derbolav, 1971, a.a.O., S. 86 ff. Über den Gewissensbegriff.

(4) Messner, Johannes: Kulturethik - mit Grundlegung durch Prinzipienethik und Persönlichkeitsethik, Innsbruck 1954, S. 84

ganz persönlichen Wertvorstellungen ein (1). Dabei entstammen diese Werte, die in die Entscheidungen eingehen und damit die Handlungen beeinflussen, unterschiedlichen "Tiefen" der menschlichen Persönlichkeit und werden in unterschiedlichen Bewußtseinsgraden erlebt. Immer aber sind diese Werte zunächst nur etwas subjektiv als gut, als wertvoll Empfundenes, wobei das Subjekt sie auch in eine in sich wandelbare Werthierarchie einordnet (2).

Zur Anschauung einige Beispiele, die teilweise im Zusammenhang mit "Werten" zunächst trivial erscheinen mögen:

Beispiel I: Ein Mann geht bei "Rot" über die Kreuzung.

Offensichtlich mißt er in diesem Augenblick seiner Bequemlichkeit einen höheren Wert zu als der gefährlichen Wahrscheinlichkeit, überfahren zu werden.

Wir würden hier wohl im allgemeinen noch nicht von Werten sprechen, sondern von Motivation oder auch nur Anreizen. An späterer Stelle aber wird der Zusammenhang von Motivation und Wertzusammenhängen dargestellt werden (3).

-
- (1) Roth (Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Band I, Hannover 1971, S. 367 ff.) beschreibt dies sehr anschaulich anhand eines Beispiels, wie ein Mensch angesichts eines Notfalls handelt. Man erkennt, daß das letzte auslösende Moment der bewußten Handlung vom Wertsystem ausgeht.
 - (2) zur Wertrangordnung vgl. Dürr, Otto: Probleme der Gewissens- und Gesinnungsbildung, Heidelberg, 1962, S. 39 ff.
 - (3) Es wäre aber sofort ein höherer Wert tangiert, wenn Kinder in der Nähe wären und die Verantwortung ihnen gegenüber um der eigenen Bequemlichkeit willen aufgegeben würde, d.h. die Verantwortung ihnen gegenüber geringer als die eigene Bequemlichkeit bewertet würde.

Messner, 1954, a.a.O., S. 44, bringt übrigens ein ähnliches Beispiel, bezieht sich aber dann auf einen Verstoß gegen das gesetzte, das positive Recht der Straßenverkehrsordnung. Letztere wäre bei der hier vertretenen Auffassung von Werten als handlungsleitende Interessen nur insoweit tangiert, als in einem solchen Fall dem positiven Recht als solchem ein Wert beigemessen wird, der dann zur Bequemlichkeit in Beziehung gesetzt werden kann.

Beispiel II: Ein Schüler geht an einem heißen Sommernachmittag nicht zum Schwimmen, sondern lernt zu Hause für die Schulaufgabe.

Warum handelt er so? Er möchte eine gute Leistung erbringen. Warum aber ist der Wunsch, eine gute Leistung zu erbringen, soviel stärker als die Versuchung, zum Baden zu gehen? Vielleicht hat er letztes Mal eine schlechte Leistung erbracht und damit seine Mutter betrübt.

Man kann also sehen, bevor er sich entschließt, nicht zum Schwimmen zu gehen, hat er seine relevanten Werte hierarchisiert. Es wäre ihm sicher etwas wert, baden zu gehen; es ist ihm aber mehr wert, seiner Mutter eine Freude zu machen.

Beispiel III: Zwei Buben stehen auf einer sehr hohen Mauer. Der eine will den anderen beeinflussen hinabzuspringen - er könne dann vielleicht fliegen. Als jener ängstlich zögert, sagt der eine: Du weißt von unserem Pfarrer, wir stehen alle in Gottes Hand; es wird dir bestimmt nichts passieren.

Wenn der andere nun trotzdem nicht springt, so bewertet er sein Vertrauen in das Versprechen des anderen, daß Gott auch leichtsinniges Verhalten schützt, geringer ein als sein (wahrscheinlich aus Erfahrung (1) gesammeltes) Wissen um die Macht des Aufpralls.

Hier kann man erkennen, daß bestimmte Werte u.U. bereits internalisiert sind. Hier z.B. der Wert: Ich kann meiner eigenen Erfahrung im allgemeinen mehr trauen als bloßen Versprechen anderer.

(1) Hier haben wir bereits einen Hinweis, daß Werte "erfahren" werden müssen. Auch die im Vergleich zu unserem Beispiel "Hohen" Werte Kerschensteiners müssen "erlebt" werden; durch "bloße Übertragung von Werturteilen oder durch logische Beweise von der Richtigkeit gewisser Werturteile brauchen sich Werterlebnisse nicht einstellen." (Kerschensteiner, 1928, a.a.O., S. 60). Kerschensteiner stellt dabei ausdrücklich heraus, daß wir unterscheiden müssen zwischen einem Werturteil, das aus einem Werterlebnis heraus gefällt wird, von einem das aus Suggestion herausgefällt wird.

Schließlich noch ein Beispiel, das unserem üblichen Wertbegriff wahrscheinlich am nächsten kommt:

Beispiel IV: Ein Mann verläßt seine Freundin, um zu seiner Familie zurückzukehren.

Er bewertet also das Unglück dieser Frau und seinen eigenen Glücksverzicht geringer als seine sittliche Verantwortung gegenüber seiner Familie.

A.2.3.2. Subjektive, objektive, überzeitliche Werte

An diesem letzten Beispiel läßt sich erkennen, daß - zumindest einige solche handlungsleitende Interessen doch nicht nur subjektiv und individuell als wertvoll empfunden werden. Die Familienmutter zumindest wird eine positive Bewertung vornehmen. Wie seine Umwelt über sein Handeln (1) urteilt, das hängt weitgehend von den Normen ab, über die in der Gesellschaft Konsens besteht. Diese Normen der Gesellschaft könnte man wohl als objektive Kulturwerte (2) bezeichnen. Dabei ist durchaus eine Gesellschaft denkbar (die unsere entwickelt sich wohl derzeit in diese Richtung), wo seine Rückkehr nicht ohne weiteres für objektiv wertvoll gehalten wird (wenn er z.B. keine innere Beziehung mehr zu Frau und Kindern aufbringt, belastet er sie u.U. mehr, als er Gutes tut). Also objektive (oder besser : intersubjektive) Werte können sich (mit den Subjekten!) im geschichtlichen Verlauf ändern.

-
- (1) Der Außenstehende kann dabei nur die Handlung als solche bewerten. Wird die Handlung als wertvoll angesehen, müssen nicht zwingend auch die handlungsleitenden Interessen gleich wertvoll gewesen sein. Immerhin sind in diesem Beispiel unterschiedliche Entscheidungsgründe denkbar, z.B.
- er kehrt zurück, weil ihm persönlich das Leben in der Familie wertvoller erscheint als das bisherige Leben
 - er kehrt zurück, weil er glaubt, seine Familie damit glücklich zu machen, und das erscheint ihm als höchster Wert.
 - er kehrt zurück, weil er das christliche Gebot, daß die Ehe für das ganze Leben geschlossen sei, erfüllen will.
 - er kehrt zurück, weil er sonst beruflichen Nachteil befürchtet
 - er kehrt zurück, weil er bei Unterstützung seiner Familie selbst nur noch materiell sehr eingeschränkt leben kann. u.ä.

Es erhebt sich nun die Frage, ob es auch überzeitliche Werte insofern gibt, als ohne sie die intersubjektive Werteskala nicht denkbar wäre. Falls es sie nicht gibt, wenn alle objektiven Werte nur gesellschaftlich bedingt wären, so könnte es eigentlich - überzeitlich gesehen, - kein wert"loses" Verhalten geben. (1)

Und ich persönlich meine nun doch, es steckt in diesem Beispiel ein - wenn nicht absoluter - so doch überzeitlicher (2) Wert. Der Mann würde wohl immer und in allen Zeiten dann wertlos handeln, wenn er nicht darüber reflektieren würde, daß alle seine Handlungen Auswirkungen hatten und haben, und welche dieser Auswirkungen er wirklich vor sich und gegenüber den durch sein Handeln betroffenen Menschen verantworten kann.

Dieser überzeitliche Wert ist demnach das Verantwortungsbewußtsein. Es ist damit möglicherweise doch bereits ein Grundwert (3). Aus den - zunächst - subjektiven Werten können überhaupt nur dann intersubjektive, d.h. allgemeingültige Werte werden, wenn

(1) vgl. auch Erich Weber: (Vorwort) "Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 1974, S. 10. Weber bezieht sich auf S.H. Pfürtnner, 1972, wenn er sagt: "Mit Moral wird ein Zweifaches gemeint: 'Das, was sich in dieser Gesellschaft als geltendes Normgefüge herausgebildet hat - und das, was der Idee der Humanität wirklich entspricht.'"

(2) Überzeitlichkeit sei hierbei nur verstanden als "Über eine bestimmte Zeit hinaus" und drücke einfach die empirisch feststellbare Tatsache aus, daß bestimmte Werte Generationen, sogar Epochen überdauern. Absolutheit dagegen impliziert die Vorstellung einer Weltordnung, die über die Menschheit als solche hinausreicht.

(3) Otto Dürr, 1962, a.a.O., S. 42, sagt dazu: "Jede Handlungssituation stellt den Menschen in die Verantwortung, die eine Verantwortlichkeit gegenüber dem totalen Lebenssinn ist, also nicht nur sich, sondern auch den anderen und Gott gegenüber. Der Augenblick der Entscheidung erhält damit Ewigkeitsbezug." Auch wenn in dieser Arbeit der Begriff Verantwortungsbewußtsein nicht deckungsgleich mit dem christlichen Begriff gebraucht wird, läßt sich die Überzeitlichkeit des dahinterstehenden Sinnes erkennen.

die Mehrheit der an der jeweiligen Kultur Beteiligten zunächst einmal das Bewußtsein hat, ihr Handeln und dessen Folgen verantworten (1) zu müssen. (2)

Erst durch die Gewißheit, daß alles Handeln Auswirkungen auf andere hat, die verantwortet werden müssen, erhält aber auch die sogenannte "Goldene Regel", das sittliche Elementarprinzip (Was Du nicht willst, das man Dir tu, das füg auch keinem anderen zu!) einen Sinn. Indem jedes Subjekt prüft, was es sich selbst zumuten würde, erhält es einen Ansatzpunkt, was es den anderen gegenüber verantworten kann.

Auch Kants "Handele so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetz werden sollte !" (3) drückt etwa das gleiche aus.

Dabei ist in der Goldenen Regel, die sich sowohl im christlichen Gebot "Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst!" findet, wie auch in ähnlicher Formulierung in Indien und China, sowie in der islamischen Religion (4), noch ein weiterer Wert enthalten, der doch ein Grundwert zu sein scheint, nämlich der Grundsatz, daß

(1) vgl. Erich Weber, 1974, a.a.O., S. 21 f:

"Verantwortung übernimmt der Mensch dann, wenn er vor dem Handeln sein Tun und Handeln sowie dessen Folgen bedenkt, sich frei entscheidet und nachher für das einsteht, was er gewollt und getan bzw. unterlassen hat."

(2) nach Cronbach (Cronbach, Lee J.: Einführung in die Pädagogische Psychologie, aus dem Amerikanischen von Helga Großpietsch und Renate Kurzidim, Weinheim 1971, S. 48 ff.) handelt es sich bei Vertretern eines solchen Grundwertes allerdings um Anhänger einer auf Leistung ausgerichteten ethischen Grundhaltung im Gegensatz zur Grundhaltung sozialer Anpassung, vgl. insbesondere S. 50.

(3) Messner, 1954, a.a.O., S. 54

(4) Ebenda, S. 114

alle Menschen die gleichen Rechte beanspruchen können (1).

Tatsächlich ist auch in unserem Begriff Verantwortungsbewußtsein (oder verantwortliches Handeln) nicht nur die Dimension enthalten daß der Mensch, weil er Mensch und kein instinktgeleitetes Tier ist, sein Handeln zu verantworten hat (2), sondern auch die Dimension der Einsicht, daß sein Handeln Auswirkungen auf andere Menschen haben wird, weiterhin aber auch die Bereitschaft, diesen Mitmenschen die gleiche Achtung entgegenzubringen wie sich selbst (3).

(1) Wir haben hier also ein Menschenverständnis, wie es Erich Weber (1974, a.a.O., S. 25) beschreibt: "Dieses personalistische Menschenverständnis ist im Abendland seit der Antike vor allem aus Ideen und Impulsen der griechischen Philosophie, des römischen Rechtsdenkens, des christlichen Glaubens und der Aufklärungsbe-
wegung entstanden und muß in jeder geschichtlichen Lage wieder neu bestimmt werden. Die Personalität des Menschen läßt sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

1. (nicht absolute) Freiheit der Wahl und Distanzierungs-
fähigkeit; 2. Spontaneität; 3. (nicht totale) Autonomie;
4. Verantwortlichkeit.

Grundsätzlich wird jedem Menschen die Möglichkeit und das Recht der Personalität zuerkannt. Dieses Personsein bewirkt, daß der Mensch niemals als ein bloßes Mittel gebraucht werden darf, sondern seine eigene Würde besitzt."

(2) Eine Affekttat wird demgegenüber doch als Tat eines eher Kranken angesehen, der durch besondere Umstände nicht mehr im Vollbesitz seiner menschlichen Kräfte war.
vgl. auch Erich Weber, 1974, a.a.O., S. 22: "Wenn die für die Verwirklichung des normativen Anspruches erforderliche Einsicht und Freiheit fehlt, sei es z.B. aufgrund des Entwicklungsstandes, infolge von geistigen Defekten oder unter äußerem Zwang, der kann nicht zur Verantwortung gezogen werden"

(3) Dabei läßt sich aber gerade hier auch die Geschichtlichkeit der Werte erneut erkennen. Diese Menschenwürde wurde - zunächst - nur bestimmten Mitmenschen zugestanden. Heute sprechen wir solche gleiche Würde als Gleichberechtigung allen Menschen zu, weitgehend sogar immer jüngeren Kindern. Andererseits läßt sich die Gefahr erkennen, daß dieses Gleichheitsbewußtsein erneut stärker auf die eigene Gruppe beschränkt wird.

Man erkennt bei dieser Definition von Verantwortungsbewußtsein unschwer verwandte Bezüge zu dem, was wir Gewissen nennen (1). Auch beim Gewissen geht es um unser Handeln und dessen Auswirkungen für uns selbst (wir haben auch eine Verantwortung für uns selbst) und für andere.

Dieser Bezug zum Gewissen wird auch an späterer Stelle wieder auftauchen.

A.2.3.3. Die Bedeutung der Erziehung hinsichtlich der Entstehung subjektiver Wertesysteme

Nachdem die Handlungen der Individuen durch ihr persönliches Wertesystem gesteuert werden und durch die Handlungen des Individuums die Gemeinschaft in jedem Fall direkt oder indirekt tangiert wird, ist für diese das Wertesystem jedes einzelnen von grundlegender Bedeutung. Damit wird verständlich, daß sie daran interessiert ist, dieses Wertesystem zu beeinflussen.

Dabei wäre es für die Gemeinschaft einerseits vorteilhaft, wenn die Wertesysteme der einzelnen Mitglieder weitgehend ähnlich wären, da dann das Verhalten jedes einzelnen von möglichst vielen für "wertvoll" gehalten werden würde.

(1) vgl. Neuhäusler Anton: Phänomenologie des Gewissens, in Engelmayer u.a. (Hrsg.) Gewissen und Gewissensbildung, Donauwörth 1970, S. 30: "Gewissen haben heißt allerdings zunächst: sich verantwortlich wissen für jemand. Aber im Wort 'verantwortlich' liegt ja das Rede- und Antwort-Stehen vor jemand" was sich trifft mit Schleißheimer (Schleißheimer, Bernhard: Freiheit als Entscheidung und Verantwortung in Zöpfl (Hrsg.): Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth 1976, S. 39) der sagt: "'Verantwortung' ist für Buber nur als dreigliedriger Beziehungsbegriff sinnvoll zu gebrauchen: jemand trägt für etwas (jemanden) vor jemand Verantwortung."

Cronbach (1) faßt den Sachverhalt wie folgt zusammen:

"Die Werte beeinflussen das gesamte Denken und bedingen jegliche Befriedigung und Unzufriedenheit. Sie bestimmen, über welche Probleme man nachdenkt und welche Lösungen man akzeptiert. Wenn unsere Werte denen der anderen entsprechen, empfangen und zollen wir Achtung, und etwaige Streitfragen können mit Hilfe der Vernunft gelöst werden. Eine Gruppe ohne gemeinsame Werte dagegen löst sich auf, weil die Mitglieder in verschiedene Richtungen streben. Ein Individuum, dessen Werte von seiner Umwelt nicht anerkannt werden, muß zwangsläufig in einen Konflikt geraten."

Andererseits bieten abweichende Wertsysteme die Chance zur kulturellen Weiterentwicklung, auch sie sind deshalb im Grunde wünschenswert. (2)

Für die Erziehung heißt dies, daß dem Edukanden geholfen werden soll, zu einem auch von den anderen als wertvoll empfundenen, dennoch ganz persönlichen Wertesystem zu gelangen. (3)

Wir haben hier eigentlich einen soziologischen Wertbegriff. Helmut

(1) Cronbach, 1971, a.a.O., S. 46

(2) vgl. Messner, 1954, a.a.O., S. 13: Schließlich ist es eine Tatsache, die nicht übersehen werden darf, daß das sittliche Bewußtsein, wie der Geist und die Kultur des Menschen überhaupt der Entwicklung unterworfen ist. Nur das elementare sittliche Bewußtsein ist Bestandteil der menschlichen Natur. In ihren Einzeleinsichten und Anwendungsformen ist die sittliche Erkenntnis Gegenstand der Entwicklung, und in der Tat, des Ringens des menschlichen Geistes um seine Entfaltung wie auf allen anderen Gebieten."

(3) vgl. auch Kopp, Ferdinand: 1978, WertErziehung, a.a.O., S. 7

Fend (1) bezieht sich auf Durkheim, wenn er sagt, daß das zentrale Wertsystem einer Gesellschaft von ihrem Mitgliedern gelernt werden muß und die Form eines "kollektiven Gewissens" annimmt. Dadurch wandle sich der Mensch von biologischen zum kulturellen und sozialen Wesen.

Deshalb muß die Erziehung auf alle Fälle darauf bedacht sein, daß der Wert "persönliche Verantwortung" vom Edukanden internalisiert werden kann.

A.2.3.4. Werterziehung bedeutet Verfolgung affektiver Lernziele

Tatsächlich wurde das Problem der Wertvermittlung auch von der neueren Pädagogik zunächst nicht übersehen, sondern es taucht nur in neuer Formulierung auf, und zwar im Begriff der affektiven Lernziele.

Affektive Lernziele finden sich heute in fast jeder didaktischen Abhandlung, jeden Lehrplan und in jeder expliziten Unterrichtsvorbereitung.

Was aber exakt versteht man unter affektiven Lernzielen?

"Affektive Lernziele reichen von der einfachen Beachtung bestimmter Phänomene bis zu komplexen, aber in sich konsistenten Qualitäten des Charakters und des Bewußtseins", also "Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen, Werte oder emotionale Haltungen" (2)

Affektive Lernziele sind "Qualifikationen", die Lempert als die "allgemeinen normativen Orientierungen", z.B. "Leistungsstreben, Kooperations- und Anpassungsbereitschaft", d.h. insgesamt als

-
- (1) Fend, Helmut: Gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen einer Curriculumreform in sozialisationstheoretischer Sicht, in Karl Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975, dazu auch ders.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1969, S. 120 ff.
- (2) Krathwohl/Bloom/Masia: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Deutsch von Helmut Dreesmann, Weinheim 1975, S. 6

berufliche, soziale und politische Orientierungen, Einstellungen und Deutungsmuster bezeichnet (1).

Mauermann (2) hat eine große Anzahl affektiver Lernziele untersucht und dabei als Besonderheit festgestellt, die hätten "gemeinsam, daß sie positiv formuliert sind (Wendungen wie 'Abscheu', 'Verweigerung', 'Verneinung' u.ä. würden hingegen fehlen..") was bedeutet, daß das Gute, das Wertvolle angestrebt werden soll.

In den curricularen Lehrplänen des Bayer. Staatsinstitutes für Schulpädagogik werden als "primär affektiv" (3) angesehen:

- | | |
|--|--|
| 3.1. Bewußtsein
(Vorstufe des Erkennens,
die zum Weiterdenken
anregt) (4) | 4.1. Bereitschaft
(Werte werden anerkannt
und als persönliche
Ziele gesetzt.) |
| 3.2. Einsicht
(Grundlegende Anschauung,
die erworben und beibe-
halten wird. Voraussetzung
für die Urteilsfähigkeit in
elementaren Entscheidungs-
situationen) (4) | 4.2. Interesse oder Freude
an bestimmten Lern-
gegenständen |
| 3.3. Verständnis
(Ordnung von Einsichten, die
zu einem begründeten Urteil
führt) (4) | |

(1) Lempert/Franzke: Die Berufserziehung, München 1976, S. 17 f.

(2) Mauermann, Lutz: Emotionale Lernziele in der Unterrichtsplanung, in Rolf Oerter/Erich Weber: Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975, S. 300

(3) vgl. z.B. Lehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann Juli 1975

(4) Diese Ziele werden in dem genannten Lehrplan gleichzeitig als "primär kognitiv" angesehen. In einem ebenfalls Juli 1975 (für die Fachakademie Ausbildungsrichtung Wirtschaft) erschienenen Lehrplan sind sie dann nur noch als kognitive Ziele bezeichnet, so daß als affektiv nur noch Bereitschaft und Interesse übrigbleibt.

Weitaus bekannter sind hingegen die affektiven Lernziele, wie sie Krathwohl/Bloom/Masia (1) in ihrer Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich zusammengestellt haben.

Hier wurden affektive Lernziele nicht nur ausführlich beschrieben sondern sie wurden zudem entsprechend dem Grad ihrer Internalisierung geordnet. Sie seien ganz kurz aufgeführt (2):

1. Aufnehmen (Aufmerksam werden)
 - 1.1. Bewußtheit
 - 1.2. Aufnahmebereitschaft
 - 1.3. Gerichtete oder selektive Aufmerksamkeit
2. Reagieren
 - 2.1. Einwilligung ins Reagieren
 - 2.2. Bereitschaft zum Reagieren
 - 2.3. Befriedigung beim Reagieren
3. Werten
 - 3.1. Annahme eines Wertes
 - 3.2. Bevorzugung eines Wertes
 - 3.3. Bindung an einen Wert
4. Wertordnung
 - 4.1. Konzeptbildung für einen Wert
 - 4.2. Organisation eines Wertsystems
5. Bestimmtsein durch Werte
 - 5.1. Verallgemeinertes Wertsystem
 - 5.2. Bildung einer Weltanschauung..

Diese Ordnungsfolge der Komponenten beschreibt nach Ansicht ihrer Verfasser "einen Prozeß, in dem bestimmte Phänomene oder bestimmte Werte von einer Ebene, auf der sie lediglich beachtet werden, aufsteigen zu einer Position, wo sie recht wirksam das Verhalten einer Person steuern und kontrollieren. Wenn sie die ganzen Stufen durchlaufen haben, in denen sie eine zunehmend wichtigere Rolle im Leben der Person spielen, dominieren und kontrollieren sie bestimmte Aspekte des Lebens, da sie mehr und mehr in die innere Kontrollstruktur aufgenommen wurden." (3)

(1) Krathwohl/Bloom/Masia, 1975, a.a.O.

(2) Ebenda, S. 36

(3) Ebenda, S. 26

Das deutet aber doch eindeutig daraufhin, daß sie hierdurch die Entscheidung für jegliches Handeln beeinflussen. Damit haben wir gleichzeitig die Definition: Im affektiven Bereich des einzelnen finden wir seine handlungsleitenden Interessen. Heckhausen betont dies ebenfalls, wenn er, sogar mit Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit schreibt (1): "Wenn ein Lehrer sich leichter oder schwerer tut, Prozesse des Lernens oder der Persönlichkeitsbildung in Fluß zu bringen, so geht vieles davon auf tief eingewurzelte Grundüberzeugungen zurück, die - ohne daß man ihrer gewahr würde - einen theoretischen Bezugsrahmen abgeben, innerhalb dessen man konkrete Unterrichtssituationen und Schülerpersönlichkeiten auffaßt und bewertet und dementsprechend auch sein Verhalten einrichtet. Diese handlungsleitenden Grundüberzeugungen" . Auch Siegfried Aust (2) bestätigt dies, wenn er schreibt: "Im affektiven Bereich können 'Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken' Gefühle, Einstellungen, Affekte, Stimmungen, Triebe und Willen offenlegen und beeinflussen und so Steuerungsmechanismen bereitstellen, die Kontrollfunktionen über den eigenen affektiven Bereich übernehmen und Fremdverhalten deuten helfen."

Betrachten wir nun die höchsten Hierarchiestufen der Krathwohl-Taxonomie (3), so finden wir im Grunde jenes intrapersonale Wertsystem, das häufig auch mit "der Gesinnung", der Wesensmitte, dem Personkern bezeichnet wird, die sich aus verschiedenen Einzelgesinnungen, die man wiederum als eine vorangehende Hierarchiestufe bezeichnen könnte, ergibt (4).

-
- (1) Heckhausen, Heinz; Persönlichkeitsbildung in der Schule, in Christ und Bildung, Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands, 22. Jahrgang, 1976, Heft 7/8, S. 204
 - (2) Aust, Siegfried; Katalog der Anforderungen an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken, in Klafki u.a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, Entwürfe und Reflexionen, Frankfurt 1972, S. 47
 - (3) wie die hier zitierte, von Krathwohl, Bloom und Masia für den affektiven Bereich entwickelte Lernzieltaxonomie im weiteren Verlauf insbesondere in Abgrenzung der von Bloom entwickelten Taxonomie der kognitiven Lernziele genannt werden soll.
 - (4) vgl. zur Gesinnung besonders Dürr, Otto, 1962, a.a.O., S. 15 ff.

Krathwohl, Bloom, Masia vergleichen ihre Taxonomie mit der Studie von Peck and Havighurst (1) über die Gewissensentwicklung. Hier ist darauf aufmerksam zu machen, daß auch Otto Dürr (2) die Korrelation von Gesinnung und Gewissen postuliert, wodurch sich bestätigt, daß der affektive Bereich in seinen hohen Hierarchiestufen den Gesinnungsbegriff abdeckt und gleichzeitig die Entwicklung der Gesinnung eines Menschen beim Durchlaufen dieser Hierarchiestufen theoretisch begründet wird.

In der Krathwohl-Taxonomie heißt die höchste Hierarchiestufe "Bildung einer Weltanschauung." Folgen wir Heistermann (3), so besteht und entsteht diese aus insgesamt 6 Strukturmomenten, die in sich wieder eine Hierarchie darstellen:

1. Weltbild als kognitive Basis
2. Weltauffassung als emotionale Gesamtreaktion auf das Ganze der Welt und des Lebens
3. Lebensplan als innere Grundordnung
4. Lebensziel als Ergebnis innerer Werthierarchien
5. Lebenshaltung - ausgeprägt in Ethos und Gesinnung
6. Lebensstil - als Charakter, als verfestigte Gesinnung.

Wir können, wenn auch in leicht verändertem Kleid zumindest die fünf letzten Strukturmomente leicht in der Krathwohl-Hierarchie wiederfinden, während das erste Moment eher auf die höchste Stufe der Taxonomie der kognitiven Lernziele von Bloom (4) hindeutet, und

-
- (1) Peck, Robert F., and Havighurst, Robert J.: The Psychology of Character Development, New York: Wiley, 1960
 - (2) Dürr, Otto, 1962, a.a.O., S. 26
vgl. auch Gehlert, Siegmund: Die Entwicklung des moralischen Bewußtseins und Verhaltens in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 1974, S. 146 ff.
 - (3) Heistermann, Walter: Weltanschauung und Erziehung in Haseloff/Stachowiak: Schule und Erziehung, Berlin 1960
 - (4) Bloom, Benjamin: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, übersetzt von Eugen Fünér und Ralf Horn, Weinheim 1972

damit gleichzeitig Derbolav's "Vom Wissen zum Gewissen" nahekommt (1).

Die Heranbildung einer Weltanschauung trifft schließlich auch zusammen mit jener Entfaltung des Menschen in seiner "Bildung", wie wir sie bei Theodor Litt (2) finden. Wenn wir nach ihm einen Menschen gebildet nennen, "dann meinen wir doch wohl zumindest dies, daß es ihm gelungen sei, in dem Ganzen seiner Existenz, in der Mannigfaltigkeit der in ihm vereinten Gaben, Möglichkeiten, Antriebe, Leistungen eine gewisse Ordnung herzustellen, die das Eine zu dem Anderen in das rechte Verhältnis setzt und sowohl die Überbetonung als auch die Unterdrückung des Besonderen verhütet. Nun aber kann der Mensch nie und nimmer in sich selbst Ordnung stiften, es sei denn, daß er auch seine Beziehung zur Welt in angemessener Weise geregelt habe. Nehmen wir das eine mit dem anderen zusammen, so dürfen wir als "Bildung" jene Verfassung des Menschen bezeichnen, die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen".

Krathwohl/Bloom/Masia betonen, daß sie hoffen, die von ihnen entwickelte Taxonomie sei "neutral", d.h. daß das Schema Lernziele jeder philosophischen Orientierung und damit jeder Kultur aufnehmen könne (3).

Bisher wurden die affektiven Lernziele allein betrachtet. Tatsächlich läßt sich aber eine saubere Trennung zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen nicht vornehmen, insbesondere haben gerade kognitive Lernziele häufig eine affektive

(1) Derbolav Josef, 1971, a.a.O., besonders S. 60 f., auch Derbolav, Josef: Erkenntnis und Entscheidung, Wien 1954, S. 99 ff.

(2) Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1954, S. 11, zitiert nach Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 130 f.

(3) Krathwohl/Bloom/Masia, 1975, a.a.O., S. 43

Komponente (1).

Krathwohl, Bloom und Masia glauben sogar eine gewisse Parallelität auf den einzelnen Hierarchiestufen feststellen zu können. (vgl. Abb. 1 (2)).

Es ist wichtig, daß die Verfasser immer die dynamische Struktur der Taxonomie offen herausstellen. Denn bei der Bloom'schen Taxonomie für kognitive Lernziele (3), die an sich deutlich macht, daß zum Aufbau eines komplexen Verhaltens auf einer höheren Stufe zunächst eine Integration und Internalisierung von Verhaltensweisen niedrigeren Komplexitätsgrades erforderlich ist, wird häufig trotzdem behauptet, daß "der Taxonomie von Bloomweitgehend ein statisches Moment zugrunde (liegt)" (4)

A.2.3.5. Zusammenfassung

Es sollte deutlich gemacht werden, daß der dieser Arbeit zugrundeliegende Wertbegriff alles das widerspiegelt, was in den höheren Hierarchiestufen der Taxonomie beschrieben ist.

Wertelemente entsprechen demgegenüber jenen kleinen und größeren Anstößen, die auf den unteren Stufen als Auslöser für die emotionale Reaktion des Edukanden benötigt werden.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird deshalb nur noch auf die hier zugrundeliegende Systematik Bezug genommen, da dadurch sicherlich eine größere Transparenz des Problems ermöglicht wird.

-
- (1) vgl. hierzu auch Messner, 1954, a.a.O., S. 29:
"Denn nicht nur ist unser Vernunfturteil von Gefühlen begleitet, sondern Gefühle unterstützen auch die Vernunft Einsicht (affektive Erkenntnis...)"
 - (2) Krathwohl/Bloom/Masia, 1975, a.a.O., S. 47
 - (3) Bloom, Benjamin:, 1972, a.a.O., S. 29 ff.
 - (4) Hagmüller, Peter/Müller, Wolfgang: Die didaktische Funktion von Lernzielbeschreibungen im Rahmen curricularer Entscheidungsprozesse in Schanz (Hrsg.): Berufsbildung im Zeichen des Wandels - Beiträge zur Wirtschaftspädagogik II, Stuttgart 1974

Kognitive Ziele

1. Das kognitive Kontinuum beginnt mit dem Erinnern und dem Wiedererkennen des Schülers von Wissen.
2. es erstreckt sich weiter zu dem Verstehen des Wissens
3. zu seiner Fähigkeit bei der Anwendung des verstandenen Wissens
4. zu der Fähigkeit der Analyse von Situationen, die dieses Wissen beinhalten, zu der Fähigkeit der Synthese dieses Wissens in Organisationen.
5. zu der Fähigkeit zur Evaluation in diesem Gebiet, um den Wert eines Stoffes oder einer Methode für einen bestimmten Zweck beurteilen zu können.

Abb. 1

Affektive Ziele

1. Das affektive Kontinuum beginnt mit dem bloßen Aufnehmen des Schülers von Reizen und dem passiven Aufmerksamwerden auf sie. Es erstreckt sich weiter zu seinem mehr aktiven Beachten von ihnen
2. zu seinem Reagieren auf Reize, wenn es verlangt wird, zu dem bereitwilligen Reagieren auf Reize und dem Gewinnen von Befriedigung aus dem Reagieren.
3. zu dem Werten des Phänomens oder der Aktivität, so daß er bereitwillig reagiert und auch Wege ausfindig macht, um zu reagieren.
4. zu der Konzeptbildung für jeden Wert, auf den er reagiert.
5. zu der Organisation dieser Werte in Systeme und schließlich zu dem Ordnen des Wertkomplexes in ein einziges Ganzes, dem Bestimmtsein des Individuums durch Werte.

A.2.4. Die Anwendbarkeit der Taxonomie von Krathwohl/Bloom/Masia für pädagogische Planungen bei unterschiedlichen philosophischen Bezugssystemen

Die Verfasser der Lernzieltaxonomie hypostasieren die Neutralität ihrer Systematik. Obwohl deren Widerspruchsfreiheit im Grunde nur von den Vertretern der verschiedenen philosophischen Richtungen einwandfrei beurteilt werden kann, soll hier zumindest ansatzweise eine Übertragung auf unterschiedliche pädagogische Grundauffassungen versucht werden.

A.2.4.1. Die Stellung der Taxonomie im idealistischen Naturalismus im Sinne Rousseau's

Bei der Auffassung Rousseau's, man möge den Edukanden so unbeeinflusst wie möglich sich entfalten lassen und die pädagogischen Intentionen darauf beschränken, schädliche, unnatürliche Einflüsse fernzuhalten, dann würde sich das Gute im Menschen quasi von selbst zu einem "guten Menschen" ausfalten, bedeutet die Taxonomie nichts anderes, als daß der Edukand von sich aus auf das ihn Umgebende aufmerksam wird, darauf zugeht und es über das Verstehen und die Beschäftigung damit schließlich in seinem Gesamtzusammenhang begreifen und bejahen wird. Die Pädagogik hat dann nur die Aufgabe, die Verbogenheiten und Verfälschungen unserer Kulturwelt fernzuhalten, damit sich das kindliche Gemüt nicht von diesen unnatürlichen Vorgängen ablenken läßt, sich womöglich ihnen reaktiv zuwendet und damit ebenfalls zu einem "verbogenen" Weltbild gelangt (1). Die Taxonomie ist bei dieser Auffassung also nur zur Darstellung der Entwicklungsvorgänge geeignet, wobei allerdings dadurch die Gefahrenstellen für negative Einflüsse besser sichtbar gemacht werden können.

(1) vgl. Kasztantowicz, Ulrich: Naturalismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkt pädagogischen Denkens, München 1961, S. 12
vgl. Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1961, S. 84 ff.

A.2.4.2. Die Stellung der Taxonomie im kulturpädagogischen Kontext

Auch in die kulturpädagogische Auffassung, die sich ja mit Rousseau im naturalistischen Ansatz verwandt weiß, läßt sich die Taxonomie ohne Probleme aufnehmen. Auch sie geht davon aus, daß der Mensch sein Weltbild entwickelt aus den Eindrücken, denen er ausgesetzt ist. Im Gegensatz zu Rousseau sieht aber die Kulturpädagogik ihre Aufgabe darin, "wertvolle" Eindrücke zu vermitteln, damit der Edukand sich zu einem werthaftern Ideal zu entwickeln vermag. Außerdem sieht die Kulturpädagogik im Gegensatz zu Rousseau gerade die Kulturgüter, d.h. also die von Menschen veredelte Natur, für werthaftern an (1).

Trotz dieser Widersprüche haben sie einen gemeinsamen Ansatz, der sich zugleich weitgehend mit der der Taxonomie zugrundeliegenden Theorie deckt. Durch Eindruck (Aufmerksamwerden) und der Beschäftigung und Auseinandersetzung (Reaktion) mit der Umwelt bildet sich das jeweilige Wertkonzept. Zu beachten ist aber in diesem Zusammenhang, daß bei der Beschäftigung mit Kulturgütern quasi "automatisch" auch eine Befriedigung erzielt werden müßte, weil sonst eine Übernahme in die individuelle Wertkonzeption nicht erfolgen kann.

Aus diesem Zusammenhang zwischen Befriedigung und Wertinternalisation wäre aber evtl. zu erklären, warum manche Edukanden trotz intensiver Beschäftigung mit den Kulturgütern keine innere Beziehung herzustellen wissen. Hier mag eben die Befriedigung gerade nicht eingetreten sein.

A.2.4.3. Die Stellung der Taxonomie im pragmatischen Ansatz

John Dewey ist zweifellos der für die Pädagogik wichtigste Vertreter des Pragmatismus. Er überträgt den dem Pragmatismus eigenen Aufruf zum Handeln auch schon auf die heranwachsende Jugend.

(1) Kasztantowicz, Ulrich, 1961, a.a.O., S. 14

Nicht Eindrücke sollen sie sammeln, nicht Wissen anhäufen, sondern aktiv tätig werden. Dies ließe sich auf der kognitiven Taxonomie mindestens etwa auf der Stufe "Anwendung" einordnen, und würde damit bereits das Werten auf der affektiven Seite einschließen. Grundsätzlich wird also vom Edukator hier eine jeweils hohe Lernzielstufe angestrebt, die aber auch gleichzeitig wirksam kontrolliert werden kann.

Von Bedeutung dürfte sein, daß eine Handlung immer ein Ziel voraussetzt und Befriedigung in der Handlung eigentlich nur empfunden werden kann, wenn das Ziel erreicht wurde. Deshalb wird möglicherweise der Wert des Erfolgs übermäßig stark internalisiert, was dann dem Pragmatismus zu seinem Ruf verhilft, nur Erfolg und Nutzen als höchsten Wert anzusehen (1).

A.2.4.4. Die Stellung der Taxonomie im liberalistischen Ansatz

Folgt man den Kritikern des Liberalismus, so ist bei einem solchen Weltverständnis intentionale Erziehung gar nicht möglich. Jedes Individuum ist absolut autonom, so daß es also gar kein Ziel gibt, auf das hin erzogen werden soll (2). Dies hätte natürlich und besonders auch Auswirkungen auf die affektiven Lernziele. Sie wären einfach irrelevant. Tatsächlich stimmt dies natürlich nicht. Auch der Liberalismus kennt Werte, die für ihn unumstößlich sind. Da nach ihm der Mensch völlige sittliche Autonomie im Sinne Kants besitzt (3), muß er gleichzeitig Achtung vor der Entscheidung seiner Mitmenschen haben. Damit findet sich als Grundprinzip die Achtung vor der Autonomie (und damit vor der

-
- (1) vgl. Hampel, Johannes: Pragmatismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkt pädagogischen Denkens, München 1961, S. 37, 42 ff.
- (2) vgl. Stegherr, Gottfried: Liberalismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkt pädagogischen Denkens, München 1961, bes. S. 81
- (3) Ebenda, S. 76

Würde) des anderen (1). Das Individuum ist, wie alle anderen, absolut autonom in seinem Verhalten, solange es die Menschenwürde des je anderen nicht verletzt. Auf dieses Prinzip sind letztendlich auch die Menschenrechte zurückzuführen.

Der Mensch steht also - so frei und ungebunden er auch sonst in seinem Handeln sein mag - immer in der Verantwortung gegenüber jedem seiner Mitmenschen, ihm die gleichen Freiheiten einzuräumen. Erziehung im Liberalismus kann deshalb nicht nur ein zielloses Anbieten sein. Zwar macht der Edukand aus sich selbst, was er für richtig und sinnvoll hält, doch muß Erziehung zu diesem Blick auf die Mitmenschen befähigen. Denn jeder muß die Auswirkungen seines Handelns auf andere (vor sich selbst) sittlich verantworten können, d.h. er muß die Folgen der eigenen Handlungen reflektieren.

Möglicherweise finden sich Bezüge zu Dewey. Vorzugsweise im Handeln kann der Edukand die Folgen seiner Handlungen für die anderen erkennen.

A.2.4.5. Die Stellung der Taxonomie im dialektischen Materialismus

"Zweck der ganzen ideologischen Arbeit ist es, der Jugend den Geist der Treue zum Kommunismus, die uneigennützigste Ergebenheit zum Sowjet-Vaterland und die Bereitschaft einzulmpfen, die militärisch-wirtschaftliche Macht mit allen Mitteln zu stärken." (2)

(1) die sich letztlich auch mit der Ansicht Ernst Blochs verwandt weiß, der in seinem Werk "Naturrecht und menschliche Würde", Gesamtausgabe Band 4, Frankfurt 1961, die Würde des Menschen von anthropologischen Grundlagen ableitet: Der Mensch geht aufrecht und er muß aufrecht bleiben können. (S. 12)

(2) "Bolschewik", Moskau, Nr. 23/24, Dez. 1946, zitiert nach Skonietzki, Rudolf E.: Dialektischer Materialismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1961, S. 96 f.

Daraus ergibt sich, daß diese Werte ohne eigene Erfahrung vom Schüler kritiklos übernommen werden müssen (1) und bedeutet in der Taxonomie genaugenommen, daß auf gegebene Reize in einer vorher bestimmten Weise zu reagieren ist. Nur daraus könne Befriedigung erlangt werden. Da die Reaktionen vorherbestimmt sind, sind die Werte, die sich daraus entwickeln, gleichfalls vorbestimmt. Durch die vorherbestimmten Reaktionen auf der affektiven Seite wird die Verstehensstufe auf der kognitiven Seite weitgehend überflüssig. Die Anwendungsstufe erfolgt konditioniert.

Skonietzki stellt aber bereits heraus, daß die obengenannte Forderung in Widerspruch zur Theorie des dialektischen Materialismus steht, da doch die Materie die Idee bestimmt, sich also die richtige Idee automatisch einstellen müßte.

Tatsächlich führt auch Eichhorn in seiner Ethik des Materialismus (3) alle Normen auf Erfahrungen des Menschen in ihrer Umwelt zurück. Er bezieht sich auf Marx und Engels, die in Auseinandersetzungen mit dem deutschen Idealismus konstatieren (4): " Die Voraussetzungen, mit denen wir beginnen, sind keine willkürlichen,

(1) Skonietzki, 1961, a.a.O., S. 93

(2) vgl. auch Schröter, Erhardt: Erziehung der Lehrlinge zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus, in Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie und Praxis der beruflichen Bildung und Erziehung, Verlag Volk und Wissen, Berlin, Heft 11, November 1977, S. 470

(3) Eichhorn, Wolfgang: Wie ist die Ethik als Wissenschaft möglich?, Berlin 1965

(4) K. Marx/F. Engels: Die deutsche Ideologie, in K. Marx/F. Engels: Werke, Band 3, Berlin 1958, S. 273

keine Dogmen, es sind wirkliche Voraussetzungen, von denen man nur in der Einbildung abstrahieren kann. Es sind die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigene Aktion erzeugten ..."

Auch Eichhorn leitet seine Normen von der gesellschaftlichen Umwelt ab (1). Wäre dies die einzige Art, zu materialistischen Normen zu kommen, so wäre die von Krathwohl/Bloom/Masia angeführte Wertentwicklungstheorie voll anwendbar (da die Normen sich aus den Umweltreizen entwickelten). Jedoch holt sich auch Eichhorn noch ein "Bildungsideal", das aus den Initiativen hervorragender Neuerer, Bestarbeiter, Aktivisten (2) als vorwärtstreibende Aktivität im sozialistischen Massenwettbewerb deutlich wird (3). Auch dieser Wert der vorbildlichen Aktivität könnte - ähnlich wie bei den Pragmatisten - über die Befriedigung beim Handeln "erfahren" werden. Lediglich die große Bedeutung, die Eichhorn der Sprache bei der Normentwicklung beimißt, deutet erneut auf eine in der Wirklichkeit nicht erfahrbare Komponente der materialistischen Ethik hin. Andererseits kann es sich hier auch um jenen affektiven Bestandteil handeln, der über den kognitiven Bereich des Wissens und Verstehens in den Wertbereich einfließt.

A.2.4.6. Die Stellung der Taxonomie im Personalismus

Im Grunde haben wir hier zunächst ein ähnliches Verhältnis wie im Materialismus. Die Werte, die den Reaktionen zugrundeliegen sollen, sind (im Decalog) vorgegeben. Auch hier muß nicht verstanden, es muß geglaubt werden. Allerdings kann sich die einzelne Person in individueller Freiheit für oder gegen die "rich-

(1) Eichhorn, Wolfgang, 1964, a.a.O., S. 45, 80

(2) Ebenda, S. 82

(3) Hier finden wir einen Bezug zum griechischen Bildungsverständnis, denn "Paideia geschah bei Griechen wie selbst Römern vorzüglich durch vorgezeigte Menschenideale aus einer seitdem längst erloschenen Zeit." (Bloch, Ernst, Pädagogica, Frankfurt, 1971, S. 21 - vgl. auch Jäger, Werner: Paideia, Berlin 1959, S. 26 ff.)

tigen" Reaktionen entscheiden (1). Befriedigung wird aber wahrscheinlich nur bei der "richtigen" Entscheidung empfunden, da sonst das Gewissen das Gefühl der Befriedigung in der falschen Handlung verhindert. Falsche Werte können demnach nicht absolut internalisiert werden. Die falsche Reaktion wird deshalb von der Person jedes Mal neu als "Nein"-Sagen empfunden - sie muß sich immer neu entgegenstellen; sie hat die Freiheit der Ablehnung immer wieder.

Ein weiteres ist klarzustellen: Betrachtet man die Aussagen des vorchristlichen Aristoteles, so wird man finden, daß die wesentlichen Sollensvorschriften des Decalog dem Menschen we sensmäßig vorbewußt sind. Sie müssen ihm deshalb nicht von außerhalb aufoktroiert werden, nur wachgerufen. Sie sind sozusagen weitgehend schon vor ihrer Erfahrung, vor ihrer bewußten Kenntnis, internalisiert. Damit scheint das Krathwohl'sche Entwicklungsschema zunächst gesprengt, da das Wertbewußtsein nicht entwickelt, sondern nur aktualisiert, d.h. bestenfalls die Wahrheit dadurch erkannt wird.

Immerhin ist es aber doch für die Aktualisierung im Sinne Guardinis (2) von Bedeutung.

Diese Aktualisierung trifft aus personalistischer Sicht aber auch nicht nur für den affektiven Bereich zu, sondern auch für den kognitiven. Vergleicht man die Lehren, die uns Augustin in seinem "Lehrer" (3) nahebringen will, mit der kognitiven

(1) Schindler, Isidor: Personalismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1961, S. 206 ff.

(2) Guardini: Welt und Person, zitiert nach Menke, Anton: Das Gegenstandsverständnis personaler Pädagogik, Wiesbaden 1964 S. 32

(3) Aurelius Augustinus: Der Lehrer, besorgt und ins Deutsche übertragen von Carl Johann Perl, Paderborn 1958.

Hierarchie von Bloom, so lassen sich viele Parallelen finden, sobald die Vorstellung vom "Lernen" im mechanistischen Sinne zugunsten des Bildes vom "Erkennen einer vorgegebenen Wahrheit" aufgegeben wird.

Geht man außerdem von der Grundprämisse personalistischer Pädagogik aus, daß sich der Mensch im Dialog von "Ich zum Du" zu der ihm zugewiesenen Personheit ausformt, so lassen sich durchaus Parallelen finden zu der Krathwohl'schen These, daß die Reaktion Grundvoraussetzung für höhere affektive Ziele ist, denn Reaktion bedeutet, auf einen Anruf eines - wie immer gearteten - Du zu antworten. Um zu einer höheren Hierarchiestufe zu gelangen, muß aber die Reaktion eine innere Befriedigung hervorrufen. Diese wird aber nur dann eintreten, wenn nicht nur - wie Buber es nennt - eine bloße Ich-Es-Auseinandersetzung erfolgt, sondern eine Ich-Du-Beziehung entsteht, die dann die innere "Person" des Menschen zu formen in der Lage ist. (1).

A.2.4.7. Die Stellung der Taxonomie im atheistischen Existentialismus nach Sartre

"Der Mensch ist nichts anderes, als wozu er sich macht." und "Wenn Gott nicht existiert, so finden wir uns keinen Werten, keinen Geboten gegenüber, die unser Betragen rechtfertigen. So haben wir weder hinter uns, noch vor uns im Lichtreicht der Werte Rechtfertigungen oder Entschuldigungen. Das ist es, was ich durch die Worte ausdrücken will: Der Mensch ist verurteilt, frei zu sein. Verurteilt, weil er sich nicht selbst geschaffen hat, anderweit aber dennoch frei, da er einmal in die Welt geworfen, für alles verant-

(1) Menke, Anton: Das Gegenstandsverständnis personaler Pädagogik, Wiesbaden 1964, S. 22

wortlich ist, was er tut." (1). Und er ist gezwungen zu handeln. Welche Handlung er verantworten kann, kann er nur in der immer neuen Situation entscheiden. Da es keine Werte (außer den Verantwortungsbewußtsein - wie sich aus dem Vorstehenden ergibt - G.A.) gibt, die immer werthaft sind, ist der Aufbau eines Wertsystems hinfällig. Nur das Bewußtsein, das Handeln verantworten zu müssen, kann also internalisiert werden. Darüberhinaus sind die höheren Taxonomiestufen des affektiven Bereiches als Erziehungsaufgabe nicht mehr relevant.

Nach Sartre kann also nur ein stark entwickeltes Verantwortungsbewußtsein das Fehlen aller sonstiger dauerhafter Werte ersetzen. Es läßt sich erkennen, daß der Anwendung der Taxonomie nichts entgegensteht, wenn sie in erster Linie für die Entwicklung eines Verantwortungsbewußtseins verwendet wird. Der Reiz, der schließlich zur Entwicklung eines Verantwortungsbewußtseins führt, kann aber gerade das Bewußtsein sein, daß wir allein sind, d.h. daß wir unsere Welt allein zu verantworten haben.

A.3. Ausprägungsebenen von "Implikation"

Der Begriff "Implikation" oder Einbezug kann gewissermaßen "aktiv" und "passiv" gesehen werden. Man kann etwas zielbewußt einbeziehen und man kann andererseits die Hereinnahme nicht verhindern können. Beide Arten von Implikation sind für das hier vorliegende Thema von Bedeutung (2).

Weiterhin gibt es auch noch die Möglichkeit der zwar beabsichtigten, aber nicht offengelegten Implikation, wie sie Zinnecker

(1) Sartre, zitiert nach Stippel, Fritz: Existentialismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1961, S. 148 f.

(2) vgl. auch Zabeck, Jürgen, 1968, a.a.O., S. 101
vgl. Roth, Heinrich, Pädagogische Anthropologie, Band 2
S. 116 f.

in seinem "heimlichen" Lehrplan sehr ausführlich beschreibt (1), wobei er auf verschiedene Veröffentlichungen in diesem Zusammenhang verweist.

Diese dort ausgeführten Gedanken werden im hier vorliegenden Zusammenhang nicht erneut diskutiert, da es sich wohl auch um ein mehr allgemein- als fachdidaktisches Problem handelt.

A.3.1. Implikation als beabsichtigte Einbeziehung (2)

Hier geht es also um die aktive Einflußnahme, die bewußte und reflektierte Prägeabsicht.

A. 3.1.1. Affektive Lernziele als explizite Ziele des Lehrplans

Dies sind einmal jene Sollensvorschriften, wie sie häufig in der Präambel zu den Lehrplänen zu finden sind, bzw. ihnen zugrundeliegen, z.B.

-
- (1) Zinnecker, Jürgen: Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975, besonders S. 183 ff.
 - (2) Die Brockhaus Enzyklopädie, 1970, Band 9, S. 25 f. erklärt Implikation als Eingeschlossensein und definiert implizieren als "mit einschließen". Deshalb müßte bei der aktiven Hereinnahme vielleicht besser von Implizierung statt von Implikation gesprochen werden. Nun handelt es sich dabei aber nicht nur um eine sehr unschöne Wortbildung, sondern es würde die Aufteilung auch den Titel der Arbeit schwerfälliger machen, aber nur wenig zur Erhellung des Problems beitragen. Deshalb möchte ich Implikation für beide Bedeutungen benutzen, und es scheint mir auch sprachlogisch nicht völlig abwegig, da man z. B. auch beim (aktiven) Indoktrinieren von Indoktrination und nicht von Indoktrinierung spricht.

- Die Schüler sollen Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und der Würde des Menschen haben
- Sie sollen Selbstbeherrschung üben und Verantwortungsgefühl, Verantwortungsfreudigkeit entwickeln
- Sie sollen die Werte der Demokratie erkennen und bei aller Liebe zur Heimat allgemeine Völkerverständigung anstreben (1).

Affektive Lernziele finden sich aber auch an anderer, mehr inhaltsbezogener Stelle, z.B. (1)

- Einsicht (2) in die Abhängigkeit der Durchführung von Organisationsmaßnahmen und des Ablaufs der Betriebsprozesse von der informellen Organisation
- Bewußtsein der Bedeutung sozialer Betriebsorganisation
- Verständnis der Betriebswirtschaft als ein produktives, zielgerichtetes Informations- und Sozialsystem, das mit ökonomischen, technologischen, politischen und sozialen Umweltstrukturen eng verflochten ist.
- Einsicht in die enge Verzahnung und in das Zusammenwirken aller betrieblichen Funktionsbereiche beim Prozeß der Leistungserstellung.
- Bewußtsein, daß Betriebe in einem leistungswirtschaftlichen Gesamtzusammenhang stehen.

Allen diesen Zielen ist gemeinsam, daß sie Einfluß haben darauf, wie der einzelne seine Welt betrachten wird, und daraus dann sich eine bestimmte "Weltanschauung" bildet.

(1) zitiert aus den Lernzielorientierten Lehrplänen des Staatsinstitutes für Schulpädagogik, München, für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann, Juli 1975, S. 16 und 33 und für die Fachakademie, Ausbildungsrichtung Wirtschaft, Juli 1975, S. 16,19

(2) vgl. vorangegangene Seite 19, Fußnote 4. Es ist zugleich zu beachten, daß diese Begriffe sich nicht mit Begriffen aus der Krathwohl-Taxonomie decken.

A.3.1.2. Affektive Lernziele als bewußte Lehrintentionen des Lehrers

Unabhängig von den offiziellen Zielen im Lehrplan wird aber jeder Lehrer und Erzieher seinen Schülern ohnehin jenes Weltverständnis vermitteln, das er selbst hat. Einstellungen und Interessen, die er selbst als werthaltig empfindet, wird er weitergeben wollen. Häufig wird er dabei diese Einstellungen und Interessen reflektieren, und die Weitervermittlung damit bewußt anstreben. So wird ein Lehrer, der aus seiner Musik lebt, dieses werthafte Musikempfinden auf seine Schüler übertragen wollen; ein Wirtschaftler, der die Abhängigkeiten aller vom verantwortungsbewußten Wirtschaften erkennt, wird seinen Schülern umfassende wirtschaftliche Einsichten wünschen.

A.3.1.3. Möglichkeiten der Verfolgung affektiver Lernziele

Wir sind davon ausgegangen, daß affektive Lernziele gesetzt werden. Die Setzung solcher Ziele impliziert aber doch die Überzeugung, daß sie auch erreicht werden können. Zwar muß dabei berücksichtigt werden, daß es sich um einen langfristigen Prozeß handelt (1), d.h. der Schüler muß mehrfach Befriedigung in der Reaktion erhalten haben, bis er das Geschehen als werthaft zu empfinden bereit ist. Die Erreichung eines kognitiven Zieles, z.B. "Kriterien für die Wahl der Rechtsform einer Unternehmung nennen können", "Die Quadratwurzel aus zwei vorgegebenen Zahlen ziehen können" u.ä. ist unter Umständen in schon einer Schulstunde möglich und kann zudem überprüft werden. Das "Bewußtsein, daß Betriebe in einem leistungswirtschaftlichen Gesamtzusammenhang stehen", wird sich erst nach einiger Zeit, in der sich jemand mit wirtschaftlichen Problemen befaßt, einstellen.

(1) Mager, Robert F.: Motivation und Lernerfolg, Weinheim 1972, hat sich mit diesen Fragen ausführlich auseinandergesetzt (S..33 ff. und 87 ff.)

Die Entwicklung von Verantwortungsbewußtsein wird sich wahrscheinlich über einen noch größeren Zeitraum erstrecken. Die Überprüfung oder gar das "Abprüfen" ist bei solchen Zielen nicht nur schwierig, sondern zudem in vielerlei Hinsicht problematisch.

Für den Lehrer scheinen für die Verfolgung solcher Ziele mehrere Wege vorstellbar. Sie sollen hier kurz dargestellt und in Beziehung gesetzt werden zu dem Bloom-Krathwohl-Taxonomien.

A.3.1.3.1. Verfolgung über den kognitiven Bereich

Wir sind alle überzeugt, Einstellungen über kognitiv zu erfassende Informationen ändern zu können. Sicherlich werden doch Schüler z. B. den Wert der Entwicklungshilfe positiver als bisher betrachten, wenn sie hören:

.....% der Menschheit lebt in den Entwicklungsländern und erreicht lediglich% des Weltsozialprodukts.

Oder sie werden in Zukunft Lohnforderungen differenzierter beurteilen, wenn sie fähig sind, nachstehende Fragen zu beantworten:

Wie stark wirken sich in einer Preiskalkulation die Löhne und damit Lohnerhöhungen aus?

Wer trägt zunächst die Folgen der Preiserhöhungen?

Wann führen Kostensteigerungen zur Konkurrenzfähigkeit, Einschränkung der Produktion, Freisetzung von Arbeitskräften?

Natürlich kann durch geschickte Auswahl und Aufbereitung solcher kognitiv zu erfassender Informationen zu unkritischer Einstellungsübernahme erzogen und so die Emanzipation der Edukanden verhindert werden. (Das nationalsozialistische Propagandaministerium lieferte dazu die schlagendsten Beweise).

Wie aber geschieht in diesem Fall die Internalisation?
Nun der kognitive Hinweis ist sozusagen der Reiz zum Aufmerksamwerden. Die darauffolgende Reaktion beinhaltet das Bemühen, die Auswirkungen der erfahrenen Tatsache zu verstehen. Aus diesem Verständnis wird schließlich die affektive Ebene des Wertens angerührt.

Im zweiten Beispiel ist der kognitive Bereich zunächst stärker tangiert. Aus den verschiedenen Wissenstatbeständen wird über das Verstehen, und die Anwendung eine Synthese der Erkenntnisse gebildet. Aus dieser (kognitiven) Synthese wäre eine direkt entstehende Konzeptbildung denkbar.

Wir treffen uns hier wieder mit Otto Dürr (1), der die Möglichkeit der Erweiterung und Vertiefung des Gewissens durch sittlich-kognitive Einsicht postuliert. Aufmerksamwerden auf einen Sachverhalt und die aus ihm möglicherweise entstehenden Folgen sensibilisieren gewissermaßen das Gewissen.

A.3.1.3.2. Verfolgung über den affektiven Bereich

Häufig wird versucht, z. B. im Rahmen eines Rollenspiels Auswirkungen eigenen und fremden Verhaltens persönlich "erfahrbar" werden zu lassen und damit eine bestimmte positive oder negative Einstellung zu solchem Verhalten zu initiieren (2).

(1) Dürr, Otto, 1962, a.a.O., S. 84

(2) vgl. Kerschesteiner, Georg, 1928, a.a.O., S. 68: "Der ganze sogenannte Moralunterricht steht z.B. völlig in der Luft, wenn nicht vorher der sittliche Wert irgendwie erlebt worden ist. Aber Werte und vor allem die sittlichen Werte werden nur im Handeln erlebt."

Hier ergibt sich zunächst aus dem Spielzwang heraus die Notwendigkeit zu reagieren. Empfindet man nun Befriedigung in diesem Handeln, wird man es als gut bewerten - ein erster Schritt zur stärkeren Internalisation. Andererseits: Wenn ein Mitspieler auf eine Weise reagiert, die mich nicht befriedigt, sondern im Gegenteil verletzt oder negativ stimmt, so ist dies doch immerhin ein Aufmerksam-Werden, auf das erneut eine eigene Reaktion folgt usw.

Zu beachten sind in diesem Zusammenhang besonders die sogenannten "Verstärkungstheorien", die in der pädagogischen Literatur einen so breiten Raum einnehmen und die doch erheblichen manipulativen Charakter haben. Ihre Grundthese lautet:

Man gewinnt umsoeher eine positive Einstellung zu einem bestimmten Gegenstand oder einer Sache, je mehr man ihn mit positiven Begleiterscheinungen in Verbindung bringt und vice versa (1). Mager (2) z. B. führt eine große Anzahl von Beispielen an.

So wichtig solche Arten von Sekundärmotivation im alltäglichen Unterricht auch sein mögen, man sollte reflektieren, daß es sich im Grunde um einen "bedingten Reflex", d.h. eine Konditionierung im Pawlow'schen Sinne handelt. Weil die Begleiterscheinung als "gut" empfunden wurde, wird die Sache u.U. ungeprüft auch als "gut" empfunden. Auf solche Weise

(1) vgl. dazu auch Lippert, Ekkehard/Schneider, Paul/Zoll, Ralf: Sozialisation in der Bundeswehr - Der Einfluß des Wehrdienstes auf soziale und politische Einstellung der Wehrpflichtigen, Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Ausbildung und Bildung, Heft 25, 1976, S. 37

(2) Mager, Robert F., a.a.O. 1972, S. 65 ff.

kann man einen Menschen auch zum Verbrecher konditionieren.

Was geschieht in solchen Fällen? Die reagierende Person empfindet Befriedigung, nicht eigentlich durch die Reaktion, aber im Zusammenhang mit ihr. Sie bewertet dadurch die Reaktion als solche befriedigend und wird dieses Schema internalisieren.

A.3.2. Implikation als unbewußter Einbezug

Hierunter seien jene Nebenwirkungen verstanden, die unkontrolliert in den Unterricht einfließen (1) und die beabsichtigten Ziele womöglich konterkarieren (2).

A.3.2.1. Unbeabsichtigte Implikation als Funktion eines individuell abweichenden, aber bewußten, Wertesystems

Oben wurde Planung des Unterrichts als auf zwei unterschiedliche Ebenen durchzuführen vorgestellt. Auf beiden Ebenen können Ziele intendiert werden, wenn auch im Normalfall das beabsichtigte Ziel der Unterrichtsvorbereitung die Verfolgung und Erreichung der Ziele des Lehrplans sein wird.

-
- (1) Daß sich dies offensichtlich auch in streng organisierten Erziehungssystemen (hier z. B. der DDR) nicht ausschließen läßt, kann man auch aus den Ausführungen von Ernst Berwig/Harry Henschel entnehmen: Analyse und Wertung von Ergebnissen der kommunistischen Erziehung - eine wichtige Grundlage für die ständige Erhöhung der Qualität des Erziehungsprozesses, in Berufsbildung - Zeitschrift für Theorie und Praxis der beruflichen Bildung und Erziehung, Heft 2, 1978.
 - (2) Über die Schwierigkeit der Transformation eines Curriculumansatzes bis zur praktischen Unterrichtsvorbereitung vgl. auch Henning Haft/Uwe Hameyer: Legitimationsmodelle in der Curriculumentwicklung, in Rudolf Künzli (Hrsg.): Curriculumentwicklung, Begründung und Legitimation, München 1975, S. 35 - Die möglicherweise unbeabsichtigte Wertvermittlung bereits durch Verwendung bestimmter Begriffe, wie Arbeitnehmer deutet Hagemann an (Hagemann, Wilhelm: Unterrichtstechnologie und affektive Unterrichtsziele in Die Deutsche Schule, Heft 7/8, 1977, S. 413)

Wenn wir also von unbeabsichtigtem Einbezug sprechen, so meinen wir im Grunde jene "geheimen Miterzieher", wie sie die ältere Pädagogik bereits kannte, alles das, was auch als "funktionelle Fremderziehung" (1) bezeichnet wird. Dabei kann diese Funktion sowohl vom Inhalt, von der Situation, vom Edukator, oder eben auch vom Medium (2) ausgehen.

Im Falle des Ausgangs vom Edukator kann dies einmal so zu verstehen sein, daß ein lehrerindividuelles Wertesystem, das diesem bewußt ist, und das er auch durchaus weiterzugeben beabsichtigt, ohne Absicht der Lehrplanebene in den Unterricht einfließt. Zum anderen kann der Lehrer mit dem differierenden Wertesystem durchaus die Absicht haben, sich in Abweichung von den eigenen Werten sozusagen zielkonform zu verhalten. Gegen seinen Willen vermittelt er aber den Schülern unbewußt eigene Werte.

A.3.2.1.1. Zielkonflikte aufgrund differierender Wertsysteme

Weichen die Wertsysteme der Unterrichtsplaner der beiden

-
- (1) vgl. hierzu Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, Freiburg, 1957, S. 10 ff.
- (2) vgl. dazu Rudnick (Rudnick, Adalbert: Wirtschaftslehre - wertfrei und rein ökonomisch?, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 11, 1976, S. 313), der schreibt: "Klaus P. Freund (Wirtschaftslehre in der Schule - Lehrmittel aktuell - 4/76 - G.A.) hat unlängst mit einer kritischen Untersuchung von 20 der gängigsten BWL- und VWL- Lehrbücher diese Reihe fortgesetzt. Und wieder zeigen sich bei der Kritik insbesondere zwei Kernpunkte: 1. Man gibt in den Wirtschaftslehrbüchern vor, wertfrei Wissen zu vermitteln und spürt nicht, daß dies schlechtweg unmöglich ist und ideologisiert (wohl vielfach unbewußt) unterschwellig. 2. Man verengt den Blick auf sorgsam abgegrenzte ökonomische Sachverhalte und verkürzt auch hier, da gesellschaftlich-ökonomische Phänomene sich selten in Schulfächer aufgeteilt finden."

Ebenen (1) nicht stark voneinander ab, so dürfte die dadurch verursachte Zielabweichung zu vernachlässigen sein. Schließlich darf nicht übersehen werden, daß das Ergebnis ohnehin nicht allein aus den gezielt eingegebenen Variablen entsteht (2). Konflikte treten dann auf, wenn das Ziel des Unterrichtsvorbereitenden, das er aus seinem eigenen Wertsystem ableitet, absolut unkompatibel oder sogar konfliktär ist zu den Zielen der Lehrplanebene. In diesem Fall entscheidet die praxisnahe Unterrichtsvorbereitung allein über das beabsichtigte Ergebnis, entgegen der Absicht der Lehrplanebene.

A.3.2.1.2. Unbewußtes "Durchschlagen" des individuellen Wertsystems

Möglicherweise ist aber auch die Lehrperson der Unterrichtsebene das eigene Wertsystem bekannt und sie versucht dennoch nach besten Kräften die ihr vorgegebenen, von ihr innerlich aber nicht akzeptierten, affektiven Lernziele zu erreichen (3). Nimmt man an, daß sie diesen Versuch unternimmt, so werden möglicherweise ihre Darlegungen so wenig überzeugend sein, daß sie von den Schülern als "falscher Zungenschlag" empfunden werden und trotz der entgegengesetzten Absicht bei den Schülern eher eine Ablehnung der propagierten Werte eintritt (oder aber sie stattdessen nur den Wert "Scheinheiligkeit" internalisieren.)

-
- (1) Nicht erwähnt wird in diesem Zusammenhang, daß u.U. auch schon auf der Ebene der Zielfindung Interessen- und Wertkonflikte auftreten können, wie Flechsig und Haller beschreiben (Karl-Heinz Flechsig/Hans-Dieter Haller: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973, S. 28) Immerhin muß man aber dabei davon ausgehen, daß zur Zielformulierung schließlich ein Konsensus gefunden worden ist, der im Rahmen der Zielrechtfertigung offengelegt sein sollte.
 - (2) Dies betont besonders Negt, der nachdrücklich auf störende Momente, wie u.a. Frustrationen, Erregungen, Lebenskonflikte, hinweist. (Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt 1968, S. 12)
 - (3) Wahrscheinlich ist eine solche Haltung nur unter Zwang möglich, denn ein verantwortungsbewußter Lehrer wird in keinem Fall eine Weltanschauung zu vermitteln versuchen, die er selbst ablehnt, d.h. subjektiv für schlecht hält.

Weiterhin zeigen sich aber auch die persönlichen (abweichenden) Wertvorstellungen der Lehrperson in ihrem Handeln und wirken sich darüber auf den Edukanden aus, denn auch für den Lehrer in der Schule gilt, was Röhrs von dem Ausbilder sagt: "Darum muß der erfahrene Betriebsingenieur als Leiter der Lehrlingswerkstatt nicht schon die einzige und beste Lösung verkörpern, wenn gleich gerade der wissenschaftlich qualifizierte und betriebspraktisch bewährte Fachmann eine berufs- und lebensorientierende Gestalt für unsere berufstätigen Jugendlichen darstellt, die weniger darauf achten, was einer sagt, als was er schlicht im Arbeitsalltag vorlebt." (1)

A.3.2.2. Implikation als Funktion unbewußter Wertesysteme

Bisher sind wir davon ausgegangen, daß den Unterrichtsplanern ihre Wertesysteme bekannt sind, das sie sie reflektieren und über ihre Vermittlung an die Schüler entscheiden.

Jedoch werden in vielen, wenn nicht den weitaus meisten, Fällen die persönlichen Ziele entweder gänzlich unbewußt, unreflektiert oder ideologisch verbrämt verfolgt werden.

Deshalb ist die Aufdeckung dieser Ziele und die Bloßlegung von Ideologien ein wichtiges Problem der Pädagogik. Allerdings muß sich diesem Ideologieverdacht jeder Pädagoge stellen. Die Ideologiegefahr bei anderen zu erkennen oder erkannt zu haben glauben, bedeutet noch nicht, selbst dagegen gefeit zu sein.

(1) Röhrs, Hermann: Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft, in Röhrs, (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963, S. 9.

A.3.2.3. Implikation als Funktion der individuellen Erfahrung

Schließlich und endlich können auch Werthaltungen durch individuelle Erfahrungen entstehen, die nicht durch andere Personen, sondern durch die in Angriff genommene Sachhandlung und -behandlungen ausgelöst werden (1). Baumgart (2) beschreibt sehr ausführlich, wenn auch speziell auf die Berufs-

-
- (1) Lempert (1976, a.a.O., S. 18) weist z. B. darauf hin, daß mit "bestimmten technisch-fachlichen Qualifikationen immer zugleich auch spezifische normative Orientierungen vermittelt werden, daß beispielsweise mit dem Erwerb der Fähigkeit zu fellen, disziplinierende Wirkungen verknüpft sind ("Eisen erzieht")."
- vgl. auch Keilhacker (Keilhacker, Martin: Die pädagogische Situation der Gegenwart unter dem Einfluß der modernen Technik, in Röhrs: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, 1963, S. 96), der feststellt, daß z.B. die Maschine zur Genauigkeit, Pünktlichkeit, Sorgfalt erzieht. Dem gleichen Thema widmet sich auch Jackson (Jackson, Philip W.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer, in Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975, S. 27 ff.) der sich um Einstellungen besorgt, u.a. Resignation, Verstellung, soziale Angepaßtheit, die durch die Besonderheiten des Schulbetriebs internalisiert werden und die z.T. kaum jemals als Ergebnisse des Unterrichts reflektiert werden.
- Jules Henry (Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen, in Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, S. 36 ff.) geht sogar davon aus, daß das was er als "Rauschen" in der Sender-Empfänger-Beziehung des Unterrichts bezeichnet, jene Begleitumstände des Unterrichts, zu den wesentlicheren Lernergebnissen führen als alle ursprünglichen Intentionen. Insbesondere die bedeutenden gesellschaftlichen Lernprozesse - besonders die Übermittlung der gesellschaftlichen Bedürfnisse - finden auf der Ebene des Rauschens statt.
- (2) Baumgardt; Johannes: Die kaufmännische Grundbildung, Freiburg 1959, S. 15

situation bezogen, wie "berufliche Ereignisse und Vorgänge jede Maßnahme, Handlungsweise und sogar das sogenannte Milieu von positiver oder negativer Bedeutung sind für die Entfaltung der körperlichen, geistigen und sozialen Kräfte, für die geistige Durchdringung der Sach- und Wertbereiche...."

Die innere Freude, die jemand in einer Tätigkeit findet, entsteht ja dadurch, daß durch diese Tätigkeit persönliche Bedürfnisse befriedigt werden. Der Ausdruck des beruflichen Verhaltens, das diese Befriedigung herbeiführt, wird dann als werthaltig empfunden.

Dabei kann dies sowohl ein sozial erwünschtes wie unerwünschtes Verhalten sein; im zweiten Fall ein Verhalten, das mit den beabsichtigten Zielen in Konflikt steht. Führt nun eine bestimmte berufliche Tätigkeit vorrangig zu einem solchen unerwünschten Verhalten, so ist es die Aufgabe der Pädagogik, Zusammenhänge aufzudecken und nach Möglichkeiten der Gegensteuerung zu suchen.

3.2.4. Unbewußte Wertvermittlung aufgrund von Fehleinschätzung der Vermittlungsverfahren

Ein besonderes Beispiel unbewußter Wertvermittlung führen Zehrfeld und Zinnecker (1) an. Sie beobachten eine Unterrichtsstunde, die Prof. Tausch als Beispiel seines "sozialintegrativen" Unterrichtsstiles, der die normalerweise in der Schule vorherrschenden Herrschaftsstrukturen vermeiden und den Schüler eine weitgehende Mit- wenn nicht Selbstbestimmung des Unterrichtsverlaufs ermöglichen wolle. Bei der Analyse des Versuchsverlaufes habe sich jedoch ergeben, daß der Lehrer aufgrund der Unterrichtssituation immer der "Leiter" des Lernvorgangs bleiben werde. Die Schüler würden aufgrund der höflichen und indirekten Führung le-

(1) Zehrfeld, Klaus/Zinnecker, Jürgen: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch. Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde, in Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim, 1975, S. 72 ff.

diglich gesellschaftlich"integriert", d.h. der Statusunterschied werde abgebaut, nicht aber die Führerrolle. Deshalb werde mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Verhalten gelernt, das sicherlich nicht beabsichtigt war, denn "Die Schüler gewöhnen sich an eine sinnverwirrende Verdrehsprache." (z.B. "Oder würde euch das zusagen?" als suggestive Beeinflussung; "Dann machen wir" - die Hausaufgaben, die die Lehrperson vorgeschlagen und gegen die kein Widerspruch laut wurde (1).) Diese Sprache, einmal verinnerlicht, mache es ihnen vermutlich nicht leicht herauszuhören, wann sie manipulativ und wann sie real in Entscheidungsprozesse einbezogen würden.

Die Schüler lernten ferner, daß sie aufgefordert seien, spontan und ausgiebig an Entscheidungsprozessen teilzunehmen; daß aber nicht recht auszumachen sei, was passiere, wenn sie einmal ihren Dissens anmelden möchten. Sie lernten also zugleich initiativ zu sein - und, wie bedeutungslos ihre Initiative eigentlich sei. (2)

Nun kann man dieser Kritik sicherlich entgegenhalten, daß auch der Abbau von Statusunterschieden bereits ein sinnvolles Ziel ist und es auch nicht schadet, wenn gelernt wird, daß Initiativen im öffentlichen Bereich nur realiv selten realisiert werden können. Damit wird immerhin eine größere Frustrationstoleranz gegenüber den Verwirklichungsmöglichkeiten einzelner politischer Initiativen aufgebaut und damit einer Resignation, im politischen Leben überhaupt mitzuarbeiten, entgegengewirkt.

Dennoch darf man wohl unterstellen, daß Prof. Tausch weitergehende Ziele angestrebt hat, was die von ihm in seinem

(1) Zehrfeld, 1975, a.a.O., S. 91

(2) Ebenda, S. 93

Hauptwerk (1) als Auswirkungen eines sozial-integrativen Erziehungsstiles geschilderten Verhaltensformen der Kinder nahelegen. Zumindest aber deshalb sollte reflektiert werden, daß auch andere, vielleicht nicht erwünschte Werte vermittelt werden.

4. Zusammenfassung und Darlegung der zwei Problemebenen

Folgt man Bloom, Masia, Krathwohl, so ist davon auszugehen, daß sich durch den "Aufruf" einer bestimmten Sache, über die Motivation, sich näher mit ihr zu befassen, eine Aufgeschlossenheit und ein Interesse dafür entwickelt, das dann zu einem Schlüssel für eine allgemeine Erkenntnis der Weltzusammenhänge führen und damit zur Lebensbewältigung dienen kann, dadurch werthaft empfunden und schließlich deshalb zum Element einer persönlichen Weltanschauung wird.

Dieser Internalisierungsvorgang erscheint für das Erziehungs- und Bildungsverständnis der meisten philosophischen Richtungen der Pädagogik durchaus plausibel. Ein wesentlicher Widerspruch ist eigentlich nur gegenüber der sich auf die Scholastik beziehende Pädagogik ersichtlich, da dort die Werte nicht empfunden, sondern als durch die Offenbarung vorgegeben "geglaubt" werden. Allerdings könnte sich die Aktualisierung des vorhandenen Gewissens in ähnlicher Weise vollziehen. Hinzuweisen wäre auch gerade in diesem Zusammenhang, daß Augustinus in Übereinstimmung mit den vorchristlichen Philosophen die Meinung vertrat, daß der Mensch gerade durch die Empfindung seines Gewissens und die sich darin zeigenden Gesetze zu seinem Gottesbewußtsein kommt (2), daß also durch eine zunehmende Manifestierung des Gewissens eine Weltanschauung, die die Transzendenz internalisiert hat, sich entwickelt.

(1) Tausch/Tausch: Erziehungspsychologie, Göttingen 1965, besonders S. 130 ff.

(2) vgl. Messner, 1954, a.a.O., S. 137 ff.

Danach wäre auch für die personalistische Pädagogik die in dieser Arbeit zugrundeliegende Internalisierungstheorie nicht unbedingt abzulehnen. Im Gegenteil, der Anruf des Menschen und Aufruf zu einer Reaktion ließe sich durchaus mit dem Vorgang des Dialoges (1) Gott-Person, Person-Person, Sache-Person in Deckung bringen. Über den Dialog Person-Person wäre für den seinem Gewissen verantwortlichen Educator auch die Aufruf an den Schüler, bestimmte Werte zu aktualisieren, einbezogen (2). Welchen Einfluß unterrichtliche Erziehung auf diesen Vorgang haben kann, an welcher Stelle und wodurch ein solcher Einfluß überhaupt möglich ist, weiterhin, wodurch ein solcher Einfluß jeweils legitimiert werden kann, und letztendlich, inwiefern eine solche Einflußnahme in eine rein fachdidaktische Unterrichtsplanung einbezogen werden muß und werden kann, ist die Fragestellung dieser Arbeit.

(1) vgl. Schindler, 1961, a.a.O., S. 188; Menke, 1964, a.a.O., S. 29 ff.

(2) zu den Aufgaben einer christlichen Erziehung vgl. auch Holzamer, Karl: Die Verantwortung des Menschen für sich und seinesgleichen. Reden und Aufsätze, herausgegeben von Richard Wisser, Gütersloh 1966, S. 65 ff.

Teil B - Überlegungen zur (fach-)didaktischen Aufarbeitung des Problems

B.1. Wertproblematik als fachdidaktische Fragestellung

Die Planung von Unterricht in Datenverarbeitung ist ohne Frage eine fachdidaktische Problemstellung. Zunächst wäre deshalb zu klären, ob die Wertproblematik an dieser Stelle relevant ist. Muß sie nicht vielmehr vorher gelöst werden, als Aufgabe der allgemeinen Didaktik, der Pädagogik?

Im Teil A dieser Arbeit wurden bereits zwei Problemebenen, nämlich die beabsichtigte und unbeabsichtigte Implikation von Wertelementen herausgearbeitet. Deshalb ist nun zu untersuchen, ob diese Ebenen die fachdidaktische Fragestellung tangieren.

B.1.1. Fachdidaktik und ihr Verhältnis zu den intentionalen Lernzielen

Wertvorstellungen werden offensichtlich hauptsächlich dann wirksam, wenn Ziele des Unterrichts festgelegt werden. Deshalb ist zu untersuchen, welchen Beitrag die Fachdidaktik zu solchen Zielfestlegungen leistet.

Die Zielfrage kann für sie grundsätzlich nur dann relevant werden, wenn sie sich nicht nur als Fachmethodik (1) versteht (2); es wird aber gleichzeitig vorausgesetzt, daß auch

-
- (1) wie sie z.B. bei Wagenstein und Wittgenstein verstanden wird (vgl. Lenné, Helge: Analyse der Mathematik-Didaktik in Deutschland. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Walter Jung, Stuttgart, 1969, S. 17 f.), wobei sie allerdings auch schon Fragen des Elementaren und Exemplarischen, wie sie später Klafki aufgreift, mit ansprechen (S. 54 ff.)
 - (2) Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß aber affektive Lernziele selbst dann zu ihren Fragestellungen gehören würden, wenn sie sich nur als Fachmethodik verstünde. Immer nämlich ist die Motivationsproblematik zu beachten, und über die Motivation entwickeln sich letztendlich auch Ziele höherer Hierarchieebenen.

Didaktik als solche in einem umfassenden Verständnis gesehen wird, d.h. Grundvoraussetzungen für eine fachdidaktische Zielproblematik ist zunächst, daß die Didaktik die Zielfrage nicht per definitionem aus ihrer Programmstellung ausklammert. Hierüber herrscht keine einheitliche Meinung. Zabeck (1), der Fachdidaktik auch als Besondere Didaktik bezeichnet, hält es für nicht möglich, dort didaktische Konzeptionen zu entwickeln. Für ihn kann also Fachdidaktik nur ihr vorgegebene Konzeptionen praktizieren. Andere Didaktiker verstehen Fachdidaktik hingegen als eine Art "Mikrokosmos", in dem - streng bezogen auf das jeweilige Fach - "gleichermaßen fachwissenschaftliche, allgemeindidaktische, stufendidaktische und schulartdidaktische Fragestellungen relevant" (2) sind. Auch Decker (3) bezieht z.B. in die Fachdidaktik Wirtschaft ausdrücklich die Zielproblematik, d.h. das "Wozu", mit ein (4).

Die Bedeutung der Fachdidaktik für die Curriculumentwicklung stellt Ulrike Köhler heraus. Und sie sieht auch gerade im Bereich der Findung und Festlegung von Lernzielen eine Aufgabenüberschneidung zwischen Fachdidaktikentwicklung und Curriculumkonstruktion (5).

(1) Zabeck, 1968, a.a.O., S. 102 f.

(2) Ruprecht/Beckmann/v. Cube/Schulz; 1972, a.a.O., S. 19

(3) Decker, Franz: Wirtschaftsdidaktik in Wissenschaft und Unterricht, in Franz Decker: Grundlagen der Wirtschaftsdidaktik, Ravensburg 1974, S. 12 f.

(4) Auch Andreas Förner, 1976, a.a.O., S. 16, bezieht in seine Fachdidaktik im engeren Sinne die Fragen sowohl nach dem "Was" als auch nach dem "Wofür" mit ein.

(5) Köhler, Ulrike: Analyse und Auswertung von Fachdidaktiken, in Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 308

B.1.1.1. Zielformulierung als allgemeines didaktisches Problem

Unter dem Hinweis auf den ersten Abschnitt in Teil A sei nochmals ausgeführt, daß hier von einem Didaktikverständnis ausgegangen wird, das gerade und vor allem die Zielproblematik einschließt. Es wird sogar zu erkennen sein, daß die Didaktik diese Aufgabe auf besondere Weise über die Fachdidaktik erhält.

Denn das Fach (wie immer es im einzelnen definiert werden mag), ist zuständig für das "Fachliche" des Unterrichtsgeschehens, für die sachlich-fachlichen Inhalte.

Soweit man also nicht einem unbedingten pädagogischen Formalismus huldigt, bei dem es auf die Inhalte überhaupt nicht ankommt, wird in jeder Fragestellung über das Unterrichtsgeschehen die fachliche Problematik auftauchen, d.h. die Fachdidaktik beteiligt sein (1).

Oder anders: "Wo unterrichtet wird, ist vorher über Inhalte und Gegenstände des Unterrichts entschieden worden.... Unterricht ist nicht möglich, ohne daß ein Gegenstand ausgewählt wird, der unterrichtet werden soll." (2)

Baumgardt (3) hat eine ausführliche Abgrenzung der einzelnen speziellen Pädagogiken vorgenommen. Daraus ist zu entnehmen, daß er der Wirtschaftspädagogik "das Erziehliche" als übergeordnetes Formalobjekt zuweist. Die "Wirtschaft" ist demgegenüber Materialobjekt. Ohne zunächst auf das Verhältnis zwischen (Fach-)Didaktik und (Fach-)Pädagogik einzugehen - s. dazu Kapitel B.1.1.3.2. - kann man auch für die Fachdidaktiken ein generelles Formalobjekt -

(1) vgl. Kopp, Ferdinand: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik in Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970, S. 190

(2) Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig, 1964, S. 13

(3) Baumgardt, Johannes: Berufspädagogik - Sozialpädagogik - Wirtschaftspädagogik - ein Beitrag zum Problem der Projektabgrenzung, in Gedanken zur Wirtschaftspädagogik, Festschrift für Friedrich Schlieper, Freiburg 1962, S. 67 ff.

also etwa die Reflexion unter dem Aspekt des Erziehlich-Curricularen - und ein je unterschiedliches Materialobjekt aufzeigen, wobei das Materialobjekt die Fachdidaktik zwingt, Vorstellungen des Formalobjektes; d.h. den didaktischen Teil ihrer Aufgabe, unter Berücksichtigung der materialobjektiven Bedingungen, also der fachlichen Besonderheiten, zu verwirklichen. Von der Didaktik formulierte Unterrichtsziele erhalten deshalb ihre eigentliche Konkretisierung über das Materialobjekt.

Je konkreter dabei ein Ziel formuliert wird, desto fachlicher ist es zu fundieren. Auf der Ebene der praktischen Unterrichtsarbeit ist Zielverwirklichung ohne fachliche Komponente absolut unmöglich.

Das gilt nun aber auch umgekehrt. Es kann nicht über eine fachliche Unterrichtsdarbietung entschieden werden, ohne daß man die zu verwirklichenden Ziele reflektiert.

Mit anderen Worten: Sobald Didaktik bis auf die Unterrichtsebene durchstößt, ist sie auf die Bedingungen des Materialobjektes verwiesen, muß also Fachdidaktik werden. Andererseits, Fachdidaktik, der die entsprechende materiale Aufbereitung obliegt, kann nicht umhin, die Ziele, die sie erreichen will, zu problematisieren.

B.1.1.2. Inhaltlichkeit als Konstruktionsnotwendigkeit für Zielformulierungen

Wollte man also behaupten, die Zielformulierung liege außerhalb der didaktischen Problematik, so wäre diese Behauptung nur haltbar, wenn eine Zielformulierung ohne Angabe von Inhalten möglich wäre.

Bei Prüfung dieser Frage wird man aber sofort feststellen, daß zwar auf absolut abstraktem Niveau eine zunächst inhaltsleere Aussage möglich ist, z.B.

- der mündige Bürger
- der sittliche Mensch
- die Selbstverwirklichung des Menschen
- das angepaßte Individuum

Nicht umsonst spricht man in diesen Fällen von Leerformeln.

Wenn man dabei trotzdem meist eine bestimmte Vorstellung hat, was definitiv angestrebt werden soll, dann nur deswegen, weil solche Formeln vorwiegend von je bestimmten weltanschaulichen Richtungen, deren materiale Vorstellungen man zu kennen glaubt, benutzt werden, d.h. man füllt sie unbewußt mit den entsprechenden Inhalten.

Kommt man aber darüberhinaus von solch einem Leitziel auf Richtziel- oder gar Grobzielebene, so ist die Auffüllung mit Inhalten unumgänglich.

B.1.1.3. Die Kompetenz der Fachdidaktik für Zielformulierungen

Unterrichtsplanung ist also hinsichtlich der Zielformulierung auf die materiale Aufbereitung durch die Fachdidaktik angewiesen. Worauf aber greift diese zurück, um Ziele inhaltlich aufzufüllen?

Bisher sprachen wir nur von fachlichen Inhalten, d.h. von Inhalten für vorwiegend kognitive Ziele. Kann und muß sie darüberhinaus verantwortlich sein für den gesamten erzieherischen Bereich, also auch für affektive Ziele?

Auf beide Fragen soll nachstehend näher eingegangen werden.

B.1.1.3.1. Legitimationsbasen einer Fachdidaktik für fachliche Inhalte

Bis jetzt wurde bereits unterstellt, daß die Fachdidaktik fähig und berechtigt ist, die inhaltliche Zielkomponente zu füllen. Woher nimmt aber die Fachdidaktik diese Kompetenz? Hierzu gibt es verschiedene Standpunkte (1).

So gibt es eine fachdidaktische Richtung, die auf dem Standpunkt steht, nur aus der Fachwissenschaft (2) dürfen Inhalte

(1) Eine ausführliche Betrachtung dazu legte Kochan vor. (Kochan, D.C.: Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft Darmstadt 1970.)

(2) Vgl. hierzu die Ausführungen bei Czycholl, 1974, a.a.O. S. 34 ff.

entnommen werden. Eine andere Richtung stellt das "Schulfach"(1) in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, wobei zunächst offenbleibt, aus welchen Ursprüngen denn Schulfachinhalte sich rekrutieren. Außerdem gibt es auch eine "Fach"-didaktik, die sich zwar selten so benennen wird, die ihre Inhalte aus der Fachpraxis bezieht. Hierunter sind z.B. jene Hypothesen zu verstehen, die von betrieblichen Ausbildern ihrem Ausbildungshandeln, häufig unbewußt, vorangestellt werden.

Der Standpunkt, der hier vertreten wird, geht davon aus, daß sowohl Fachwissenschaft, als auch Fachpraxis, die sich zudem gegenseitig immer wieder befruchten, bei der Inhaltsauswahl befragt werden müssen. Das Schulfach hingegen hat sekundäre Bedeutung. Wird nämlich Fachdidaktik als Bereichsdidaktik (2) aufgefaßt, so können danach Schulfächer ganz verschiedener Art ohne Schwierigkeiten gebildet werden.

Nachstehend wird nochmals auf alle diese Punkte eingegangen.

B.1.1.3.1.1. Das Schulfach als Bezugsgrundlage einer Fachdidaktik

Ursprünglich bezog sich die Fachdidaktik wohl auf das jeweilige Schulfach. Das hat aber wohl hauptsächlich dann seine Berechtigung, wenn man unter Fachdidaktik die Fachmethodik versteht.

Eine streng auf das Schulfach beschränkte Fachdidaktik kann zwar Ziele auch mit Inhalten füllen, da ein Schulfach aber in inhaltlicher Hinsicht kein Veränderungspotential hat, können nur tradierte Inhalte tradierend weiterverwendet werden. In der Praxis ist eine solche Fachdidaktik konkret eigentlich nur in den alten Sprachen denkbar.

Will eine so verstandene Fachdidaktik aber Ziele und Inhalte in Frage stellen, hebt sie sich selbst auf.

(1) Förner, 1976, a.a.O., S. 21 f. stellt fest:

"....ist Fachdidaktik eher eine Schulfachdidaktik.
Aus dem Schulfach bestimmen sich die zugehörigen Fachwissenschaften."

(2) Zur Definition Bereichsdidaktik s. ausführlich Kap.B.1.1.3.1.4.

Man könnte dann höchstfalls eine Schulfachdidaktik als Didaktik zur Konstituierung von Schulfächern verstehen. Dann ist sie aber eben schon allgemeine Didaktik bzw. Bereichsdidaktik, wenn sie Fächer eines bestimmten Bereiches, z.B. des mathematischen, germanistischen, wirtschaftlichen usw. Bereiches betrachtet (1).

Folgerung:

Versteht sich eine Fachdidaktik als Schulfachdidaktik, besteht ihre Kompetenz für die Inhaltsauswahl bestenfalls in der Strukturierungs- und Beschränkungsfunktion umfassender ihr vorgelegter Inhaltsvorschläge, die aber von anderer Seite kommen müssen, d.h. sie regrediert auf eine (Schul-)Fachmethodik.

Das bedeutet, "daß man nicht einfach das traditionellerweise bestehende (Schul-)Fach als konstitutiv für einen didaktischen Ansatz nehmen kann, sondern daß man den im "Fach" implizierten Zusammenhang radikal in Frage zu stellen hat, und zwar nicht nur in Bezug auf die Akzentuierung von Schwerpunkten dieses Zusammenhanges, sondern bezüglich des gesamten Faches überhaupt." (2)

B.1.1.3.1.2. Die Fachwissenschaft als Bezugswissenschaft (für fachliche Inhalte der Lernziele)

Es gibt eine nicht unbeachtliche Gruppe von Fachwissenschaft-

-
- (1) Bereichsdidaktik habe dabei nicht die Bedeutung einer "Besonderen Didaktik einzelner Schularten" wie bei Förner, 1976, a.a.O., S. 21 f., sondern als Didaktik eines bestimmten Lebensbereiches (s. dazu ausführlich B.1.1.3.1.4.)
 - (2) Reetz L.: Gesichtspunkte zur Revision der didaktischen Reflexion in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 2/1970, S. 201, zitiert nach Golas, Heinz G.: Das Spannungsfeld einer 'Didaktik der Wirtschaftslehre', in Golas, Heinz G. (Hrsg.): Didaktik der Wirtschaftslehre, München 1973, S. 11

lern, die für sich in Anspruch nehmen, allein für fachdidaktische Fragen zuständig zu sein. Sie weiten damit automatisch diesen Anspruch auf die Zielformulierungen aus.

Ihr oberstes Leitziel heißt damit:

"Grundlegendewissenschaftliche Kenntnisse sind für diese Schüler notwendig.

Dabei bleibt aber offen, wofür sie notwendig sind. Dazu gibt es schließlich verschiedene Möglichkeiten, z.B. nötig

- für die Selbstverwirklichung des Schülers (1)
- für die Lebensbewältigung der Schüler
- für den Fortbestand und Weiterentwicklung der Wissenschaft
- für Fortbestand und Weiterentwicklung der Gesellschaft.

Mit anderen Worten:

In einem solchen Leitziel sind bereits weltanschauliche Elemente enthalten, ohne daß sie diskutiert und/oder legitimiert, ja möglicherweise nicht einmal reflektiert werden.

Dieses Problem weitet sich noch aus, wenn man bedenkt, daß es bei vielen Wissenschaften unterschiedliche Auffassungen über die wissenschaftlich "wahren" Ergebnisse gibt, auch dies ein Problem der weltanschaulichen Reflexion .

-
- (1) Hier ließen sich etwa jene Didaktiker einordnen, die z.B. als Bildungsziele des Physikunterrichts die "sechs innerphysikalischen Tugenden, Nüchternheit, Sachlichkeit, Beharrlichkeit, intellektueller Mut, Aufmerksamkeit und Präzision" ansehen (vgl. Wolfgang Bleichroth: Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik am Beispiel des Volksschulfaches "Naturlehre (Physik/Chemi) in Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft, Darmstadt 1970, S. 288

Dies also hinsichtlich des Absolutheitsanspruches der Wissenschaften für die Inhaltsauswahl.

Andererseits kann selbstverständlich auf die Hilfe der Wissenschaften nicht verzichtet werden (1). Jedoch darf es sich nur um die inhaltliche Auffüllung der vom (pädagogisch geleiteten) Didaktiker aufgestellten und begründeten Ziele handeln. Dabei hat die Wissenschaft u.a. die Aufgabe, Gegenwartsnähe und Zukunftsbezogenheit der Inhalte zu gewährleisten. Aber die eigentliche Auswahl der jeweils von der Wissenschaft bereitgestellten Inhalte selbst kann nur durch pädagogische Kriterien erfolgen (2). Der Fachdidaktiker muß also sowohl fachwissenschaftlich als auch pädagogisch ausreichend qualifiziert sein.

B.1.1.3.1.3. Die Fachpraxis als Bezugsgrundlage einer Fachdidaktik

Es fällt auf, daß die Fachpraxis sehr selten im Zusammenhang mit einer fachdidaktischen Fragestellung genannt wird.

Dies dürfte zunächst auf die Tatsache zurückzuführen sein, daß Fachdidaktiken zuerst im Rahmen des gymnasialen Bereiches diskutiert wurden. Die fachlichen Inhalte, die dort aufzufinden sind, haben als sogenannte "allgemeinbildende" kaum kon-

-
- (1) "Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind.. Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen." (Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, S. 33)
 - (2) Aufgabe der Didaktik ist - trotz aller Probleme - auch die Aufbereitung der Inhalte (Fehm/Lerch: Positive Kritik der didaktischen Transformation, In Wirtschaft und Erziehung, 1974, S. 241, Heft 9).

kreten lebensnahen Charakter. Sie waren andererseits immer wissenschaftspropädeutisch angelegt, da das Ziel der Gymnasien das Abitur als Zugang zur Universität darstellte, Lebenspraxis also die wissenschaftliche Weiterbildung war. Dadurch war Fachpraxis automatisch auf die Fachwissenschaft zurückverwiesen.

Erst der Ausbau des sogenannten "Zweiten Bildungsweges" mit seinen - immer wieder am Beruf orientierten - Zielen und Inhalten, zwingt die Fachdidaktik, auch die fachliche Praxis in ihre Inhalts (und Ziel-)fragen einzubeziehen. Tatsächlich hat die Fachpraxis in der handfesten curricularen Arbeit auf diesem Gebiet seit langem aktiv mitgewirkt (1).

Im Grunde ist zum Teil z.B. bei der Betriebswirtschaftslehre die Fachwissenschaft über die Fachdidaktik aus der Fachpraxis entstanden. Die kaufmännische Praxis erforderte es, daß der (Kaufmanns-)Gehilfe "Kunde" hatte von Voraussetzungen und Folgen wirtschaftlichen Tuns. Daraus entwickelte sich das Fach "Wirtschaftskunde" an den Kaufmannsschulen, das neben der wirtschaftlichen sehr viel Rechtsproblematik verarbeitete. Die Rechtswissenschaft war also eine wesentliche, zunächst überhaupt die einzige Bezugswissenschaft, da sich die Betriebswirtschaftslehre im Grunde überhaupt erst aus dem Fach Wirtschaftskunde heraus wissenschaftlich etablierte (2).

Aber auch in unserer Zeit hat die Fachpraxis ganz wesentliche konstituierende Bedeutung für die beruflich orientierten Lehrpläne. Teilweise wird aber auch schon die Relevanz der zukünftigen

(1) Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, daß berufliche Fort- und Weiterbildung bis vor kurzem im wesentlichen von privaten Fachschulen und in privaten Kursen durchgeführt wurde. Diese Lehrveranstaltungen wurden - da von der Praxis gefordert - stark auf die Anforderungen der Praxis abgestellt.

(2) vgl. Wöhe, Günter: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1969, S. 42 ff.

gen Lebenssituation der Schüler (außerhalb der Hochschulen) für die gymnasialen Curricula diskutiert, ja bis in die Wissenschaft selbst hinein reicht die Forderung nach praxisbetonter Lehre. (1)

Eine solche Entwicklung ist auch nur natürlich, Unser Leben ist so komplex geworden; es fordert von uns allen ständig Entscheidungen in den unterschiedlichsten Situationen. Deshalb kann Erziehung heute auch nur bedeuten, dem einzelnen eine Lebensbewährung in persönlicher Würde zu ermöglichen. Alle Erziehungsziele müssen das hier und heute unserer Welt berücksichtigen und die Forderung nach der Ermöglichung eines menschenwürdigen Morgen einschließen.

B.1.1.3.1.4. Fachdidaktik als Bereichsdidaktik, hier:

Fachdidaktik Datenverarbeitung als spezielle
Wirtschaftsdidaktik

Aus dem vorangegangenen läßt sich ableiten, daß Fachdidaktik niemals eng betrachtet werden kann. Sie befindet sich sozusagen im Zentrum eines Geschehens, das durch Theorie und Praxis (2), durch Subjekt- und Objektbezüge gestaltet wird. Die nachstehende Abbildung 2 (3) soll dies verdeutlichen.

-
- (1) Weiterhin findet sich auch ein fach- (respektive lebens-) praktischer Bezug bei der sogenannten Arbeitnehmer- und verbraucherorientierten Wirtschaftsdidaktik (über deren Problematik vgl. Weinbrenner, Peter: Arbeitnehmer- und verbraucherorientierte Wirtschaftsdidaktik - Zum Problem einer wissenschaftstheoretischen und fachdidaktischen Begründung parteilicher Curricula, in Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 1977, Heft 3, S. 381)
 - (2) vgl. auch Gunter Otto, 1964, a.a.O., S. 23: "...zeigt sich deutlich, daß sich das Verhältnis nur im Bereich der Didaktik - insbesondere der Fachdidaktik - klären läßt."
 - (3) in Anlehnung an einen Vorschlag Baumgardts anläßlich eines wirtschaftsdidaktischen Seminars im Sommersemester 1978

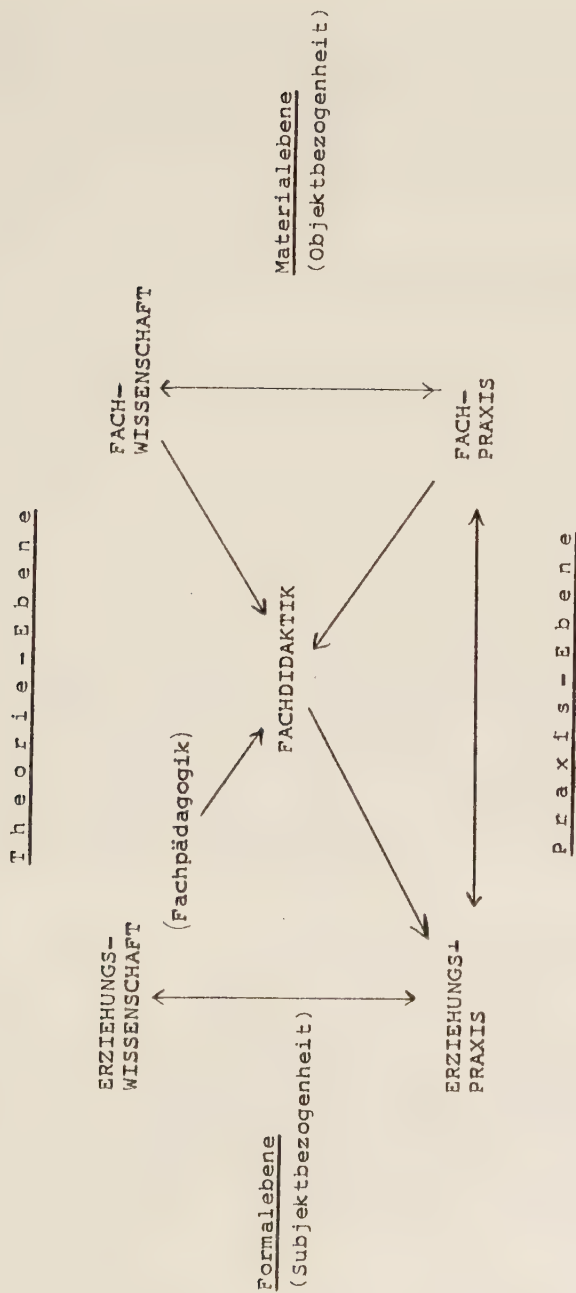


Abb. 2

Sie muß alle vorhandenen Informationen aus dem Materialbereich der Fachwissenschaften und -praxis und aus dem Formalbereich der Erziehungswissenschaft ins Kalkül ziehen (1). Sie hat daraus Erziehungspraxis vorzuschlagen. Dort und nur dort kann sie einwirken. Sie kann keine Impulse an die Fachwissenschaften geben (2), an Erziehungswissenschaft und Fachpraxis nur indirekt über die Erziehungspraxis, andererseits wirkt letztere auf die Fachdidaktik nur indirekt über Fachpraxis und Erziehungswissenschaft zurück.

Wodurch wird aber nun der Inhalt des "Faches" bestimmt.

Bei einer Schulfachdidaktik würde er von der Erziehungspraxis bestimmt. Einmal von der tradierten Erziehungspraxis, die in der Vergangenheit aus den jeweiligen Kulturvorstellungen entstandene Schulfächer tradierend weitergibt, oder auch aus der aktuellen Erziehungspraxis, die dann fachkonstitutiv werden würde, wenn schulpolitische Erwägungen den Ausschlag gäben oder z.B. die Problematik der Lehrerausbildung.

Würden die Fachwissenschaften aber die Fachinhalte bestimmen, so würde die Lebenswirklichkeit sozusagen "atomisiert" dargeboten. Ist dann die Erziehungspraxis noch an die Lehrpläne gebunden, so könnte die Integration aller Einzelelemente zu einem praktischen Erfahrungsbereich nur vom Schüler selbst übernommen werden, dem damit die größte Leistung zugemutet würde.

(1) vgl. Gunter Otto, 1964, a.a.O., S. 22: So ist für die Fachdidaktik die doppelte Blickrichtung charakteristisch; Sie stellt einerseits den Bezug zum Fach, andererseits den Bezug zur pädagogischen Gesamtkonzeption her...", auch Gunter Otto, Fach- und Didaktik in Kochan: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970 S. 219

(2) Es sei denn für die wissenschaftliche Lehre der Fachwissenschaften.

Geht man jedoch von einem Lebensbereich aus, der in der Wirklichkeit vorgefunden werden wird, so liegt die Aufgabe der wissenschaftlichen Integration beim Didaktiker, der wahrscheinlich über eine größere Kompetenz verfügt und zudem diese Leistung nur einmal vollbringen muß, während sonst jeder Schüler neu gefordert werden würde.

Das bedeutet also: Fachdidaktik muß (Lebens-)Bereichsdidaktik sein (1). Ihre Aufgabe ist die pädagogische Aufbereitung eines bestimmten, so genau wie möglich definierten Lebensbereiches mit allen Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsaspekten.

Was bedeutet dies für eine Bereichsdidaktik Datenverarbeitung?

Datenverarbeitung finden wir heute in den verschiedensten Bereichen unseres Lebens. Sie taucht wie Lesen, Schreiben, Rechnen überall auf, sie läßt sich anscheinend keinem Bereich zuordnen. Dies ist aber doch nur halb richtig. Diese Elemente, die überall auftreten, sind wirklich elementar, z.B. Formulare, die maschinell lesbar ausgefüllt werden müssen, Briefe und Abrechnungen, die maschinell ausgedruckt sind. Um damit fertigzuwerden, braucht man nicht ein tieferes Wissen von Datenverarbeitung (2). Es gibt aber einige große Lebensbereiche, wo Datenverarbeitung fundamentale Bedeutung hat. Ich nenne hier die Bereiche Wirtschaft, Technik, Medizin.

In allen diesen Bereichen wird die Datenverarbeitung instrumentell benutzt, aber die Instrumente sind dennoch verschieden.

(1) vgl. auch Rolf Oerter: Zur Rolle der Schule im Sozialisierungs- und Erziehungsprozeß, in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 1974, S. 91: "....nicht allein die wissenschaftliche Systematik eines Faches bestimmt die Lernzielstruktur, sondern die für die Lebensbewältigung nötig erscheinenden Kenntnisse und Denkleistungen."

(2) Dagegen benötigten die Listenentwerfer ein tieferes Wissen vom Menschen, um diese leichter lesbar zu gestalten.

Genauso, wie z.B. Rechnen sowohl im wirtschaftlichen wie im technischen Bereich benutzt wird, mit den gleichen Grundprinzipien, aber in verschiedenen Rechenformen, die durch die unterschiedlichen Aufgabenstellungen sich ergeben.

Zwar könnte man rein theoretisch auch von einem Lebensbereich "Gesamt-"Datenverarbeitung ausgehen, der dann die Datenverarbeitung in allen diesen Bereichen einschlösse.

Eine solche Fachdidaktik Datenverarbeitung ist sinnvoll für die Ausbildung reiner Datenverarbeitungsfachleute. Dann ist aber der zugeordnete Lebensbereich eben auch nur für diese Spezialisten lebensrelevant.

Mindestens ebenso sinnvoll ist aber eine (Bereichs-)Didaktik Datenverarbeitung im Wirtschaftsbereich, Technikbereich usw.

Datenverarbeitung ist heute für alle im wirtschaftlichen Bereich Tätigen tägliches Erfahrungsfeld. Jeder ist ständig damit befaßt, aber - und dieser Hinweis ist wichtig - nur immer im wirtschaftlichen Kontext. Dabei zwingt die Wirtschaft der Form der Datenverarbeitung ihren Stempel auf und umgekehrt verändert die Datenverarbeitung die wirtschaftlichen Vorgänge.

Das bedeutet, eine so verstandene Didaktik Datenverarbeitung ist nur im größeren Rahmen der Wirtschaftsdidaktik denkbar.

Die Datenverarbeitung vermittelt der Wirtschaft eine besondere Eigenschaft. Trotzdem ist die Didaktik Datenverarbeitung eindeutig der Wirtschaftsdidaktik untergeordnet. Sie beleuchtet das Wirtschaftsgeschehen unter ihrem besonderen Einfluß und speziellem Blickwinkel; man könnte deshalb wohl ohne weiteres von einer speziellen Wirtschaftsdidaktik sprechen.

B.1.1.3.2. Aufgaben der Fachdidaktik im affektiven Bereich
(unter Bezugnahme auf Nachbardisziplinen und deren
Einflußbereiche)

Ohne Zweifel ist also die Fachdidaktik zuständig für die inhaltliche Auffüllung der kognitiven Ziele. Es ist zu prüfen, ob sie in ähnlicher Weise für die affektiven Ziele zuständig ist.

In diesem Zusammenhang stellen sich zwei Fragen:

1. Sollen überhaupt affektive Ziele gesetzt werden?
2. Wenn sie gesetzt werden sollen, welche Aufgabe fällt dabei der Fachdidaktik zu?

Die erste Frage soll an dieser Stelle - zunächst unbegründet - als bejaht angenommen werden; dieses Problem wird im folgenden Abschnitt 2 noch eingehend diskutiert werden.

Wenn also unterstellt wird, daß affektive Ziele gesetzt werden sollen, so ergibt sich die Zuständigkeit der Fachdidaktik schon daraus, daß die Didaktik in ständigem und engen Kontakt mit der Erziehungswissenschaft steht, deren Kenntnisse aufnimmt und sie zu anderen Erkenntnissen, z.B. aus Fachwissenschaft (1) und Fachpraxis in Beziehung zu setzen hat (2).

Affektive Ziele haben ihre Legitimation aus einer übergeordneten Ebene, d.h. sie kommen über die Erziehungswissenschaft (als Erziehungsverständnis) zur Fachdidaktik. Diese hat nun folgendes zu prüfen:

(1) vgl. auch Golas, 1973, a.a.O., S. 35

(2) vgl. auch Gunter Otto, 1964, a.a.O., S. 24, der unter Bezug auf Rest schreibt: "Wenn es um die Mitteilung der Welt geht, dann muß der Lehrer immer wieder nach der Funktion fragen, die sein Fach in der Welt hat. Es handelt sich einerseits um die Frage, was das jeweilige Fach zur Interpretation der Daseinswirklichkeit beizutragen hat, andererseits muß ermittelt werden, in welchen konkreten Formen junge Menschen in Ihrem Dasein auf die Probleme der jeweili-

1. Welche Ausprägung hat dieses Ziel im besonderen fachlichen Erfahrungsbereich? (1)
2. Ist ein solches Ziel in der Fachpraxis von irgendeiner Relevanz. Wird die darin geforderte Einstellung dort erwünscht oder ist sie unerwünscht, oder wird sie dort oder bereits in der auf sie hin erziehenden Erziehungspraxis konterkariert? Wird sie erwünscht, stellt sich von dort her kein Problem. Ist sie unerwünscht, so müssen wir sozusagen "gegen die Praxis" erziehen. Wird sie konterkariert, so müssen rechtzeitig Gegenkräfte im Schüler aufgebaut werden, bzw. ein Überzeugungs"reservoir", das er den Kräften der Praxis entgegenhalten kann.
3. Welche fachwissenschaftlichen Erkenntnisse sind hinsichtlich ihrer wissenschaftstheoretischen Basis mit diesen Zielen zur Deckung zu bringen, welche stehen in indifferentem bzw. konfliktären Verhältnis.

gen Disziplin treffen."

Offensichtlich handelt es sich bei dieser Beschreibung doch um die Frage nach dem Bildungs"sinn" eines Faches, auf dessen Relevanz Otto auch wörtlich (S. 25) hinweist, wenn er sagt: "Der Fachdidaktiker schließt seinerseits sinngemäß an die Fachstudien an, wenn er die systematische Reflexion auf den Bildungssinn des Faches in die Theorie des Unterrichts einbezieht."

Auch Franz Decker (Franz Decker: Didaktik der allgemeinen Wirtschaftslehre, Frankfurt 1970, S. 24) bestätigt die Verantwortung der Fachdidaktik für den affektiven Bereich, wenn er schreibt: "Auf dieser Ebene geht es um die Anbahnung und Hilfe beim Vollzug von Erlebnissen und die Heranbildung von Grundeinstellungen..... Mit wirtschaftlicher Belehrung allein ist es nicht getan, sondern das Ziel ist echte Erziehung, also ein Verfahren, das zuletzt in die Gesinnung des jungen Menschen eingreifen soll."

- (1) vgl. dazu auch Erich Weber, Vorwort "Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth, 1974, der feststellt (S. 12): "H. Giehrl demonstriert am Aufsatzunterricht, wie die Sprachgestaltung zur sprachlichen Mündigkeit und damit zur sozialen Emanzipation beizutragen vermag. Dieser Text belegt exemplarisch die moralpädagogische Relevanz der Fachdidaktik, die es im Hinblick auf die verschiedenen Schulfächer zu erkennen und zu aktualisieren gilt."

4. Wie kann ich bei Berücksichtigung der Ergebnisse aus 1 bis 3 die Erreichung dieser Ziele in der Erziehungspraxis anstreben?

Auch stellt Peter Franke (1) fest: "Offenbar kommt den Unterrichtsinhalten (Hervorhebung - G.A.) im Hinblick auf ihren emotionalen, sozial wie personal wertgerichteten und -bedeutsamen und damit pädagogischen Gehalt eine entschieden zu beachtende Bedeutung zu. Und diese Relevanz von Lerninhalten zu Wertfragen, Einstellungen, Haltungen und Normen....."

Meiner Überzeugung nach hat aber die Fachdidaktik außerdem noch die Aufgabe, diese affektiven Ziele offen darzulegen. Der Schüler soll - möglichst unter Angabe von Gründen - wissen, wozu er "erzogen" wird. Nur so ist einem Manipulationsvorwurf zu entgehen.

In diesem Zusammenhang schließe ich mich Nipkow (2) an, der besonders herausstellt, "daß die ethische Problematik, da sie sich überall stellt, auch überall in der Erziehung und Schule bewußt gemacht werden muß" und nicht verdrängt oder in ein Sonderfach abgeschoben werden darf.

B.1.1.3.2.1. Das Verhältnis der Bereichsdidaktik zur Bereichspädagogik

Unter Umständen gewinnt man aus den vorangegangenen Ausführungen den Eindruck, es könne nur eine allgemeine Erziehungswissenschaft und nachgeordnet lediglich noch Fachdidaktiken (als

-
- (1) Peter Franke: Wertorientierung und Wertvermittlung anhand schulischer Fachbereiche in Kopp/Franke: Werterziehung in der Schule, Donauwörth, 1978, S. 29
- (2) Nipkow, Karl Ernst: Grundlinien einer Bildungspolitik aus evangelischer Sicht, Grundsätzliche Erwägungen zu einem Orientierungsrahmen in: Evang. Kirche in Deutschland (Hrsg.): Evangelische Beiträge zur Bildungspolitik, Gütersloh, 1976, S. 49

Bereichsdidaktiken verstanden) geben. Bereits mit einer solchen Konstruktion ließen sich alle pädagogischen Fragestellungen einwandfrei klären. Dies darf man aber so nicht sehen.

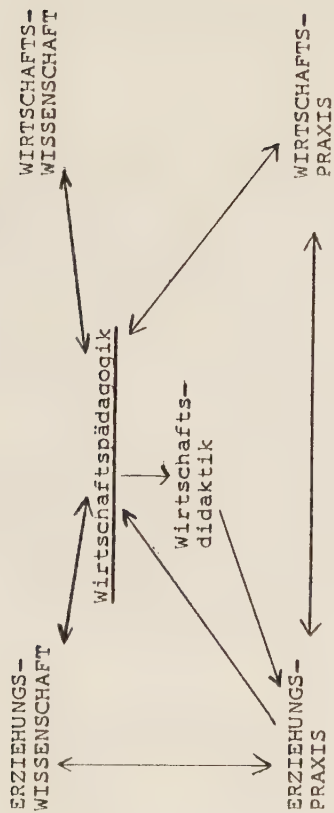
Auch alle anderen Wissenschaftsbereiche im pädagogischen Feld haben ein je spezielles Aufgabengebiet. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, die Aufgaben der Bereichsdidaktik von der Bereichspädagogik abzugrenzen. Grundsätzlich beinhaltet das Feld der Bereichspädagogik zwar etwa die gleichen Dimensionen, jedoch sind die zwischen ihnen vorhandenen Beziehungen anders strukturiert als bei der Bereichsdidaktik. Man könnte dies am Beispiel einer Wirtschaftspädagogik zur Wirtschafts- didaktik darstellen.

Im Vergleich mit der Darstellung der Bereichsdidaktik auf Seite 61 ließen sich die Beziehungen einer Wirtschaftspädagogik etwa wie folgt darstellen; (Abb.3)

Daraus wird deutlich, daß die Bezüge einer Wirtschaftspädagogik vielfältiger sind als die einer Wirtschafts- didaktik. Die Wirtschaftspädagogik kann sowohl Fachwissenschaften als auch Fachpraxis beeinflussen (z.B. über ihre Problematik- sierung des "mündigen Verbrauchers"). Andererseits wird die Wirtschaftspädagogik auch von der Erziehungspraxis beeinflußt. Die Wirtschaftspädagogik wird tangiert z.B. durch ein ge- ändertes Lehrerbildungsgesetz, durch Änderungen der Schüler- qualifikationen (Abiturienten statt Hauptschüler als Edu- kanden). Die Wirtschafts- didaktik wird diese Problematik aber im allgemeinen nur über die Wirtschaftspädagogik erreichen.

Zwar bedeutet dies nun nicht, daß nicht auch ein Didaktiker solche Fragen aufgreift, aber dann arbeitet er als Pädagoge, da er als Didaktiker das Problem bisher als von der Pädagogik nicht zufriedenstellend gelöst betrachtet.

Theorie-Ebene



1 6 9 1

Materialebene

Formalebene

Abb. 3

B.1.1.3.2.2. Die praxisbezogene konstruktive Komponente der Fachdidaktik

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist schon klargeworden: Die Fachdidaktik ist insgesamt näher an der Erziehungspraxis als jede andere pädagogische Disziplin. Das, was sie sagt, muß sich aus der (Erziehungs-)Praxis für notwendig erweisen und sich direkt auf die (Erziehungs-)Praxis beziehen, d.h. es muß in Praxis umgesetzt werden können. (1). Sie muß wissenschaftliche Erkenntnisse und fachpraktische Gegebenheiten für die Erziehungspraxis aufbereiten (2). Deshalb steht sie auch unter der Forderung, praxisnah konstru-

-
- (1) ein Postulat, das zunehmend aus dem Blickfeld gerät, obwohl Baumgardt 1976 noch feststellt: "Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist so eine Theorie aus der Praxis für die Praxis....." und "Aus dem postulierten Theorie-Praxis-Verhältnis wird neben dem primär praktischen Interesse die Notwendigkeit einer Reflexion der Sinnbezüge erzieherischer Wirklichkeit in Verbindung mit der normativen Grundorientierung erkennbar." in Johannes Baumgardt, Entwicklung und Stand der Wirtschafts- und Berufspädagogik, in Schanz, Heinrich: Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart 1976, S. 23/24)
- (2) Daß Theorie und Praxis in der heutigen Curriculumarbeit häufig auseinanderfallen, beklagen Haft/Hameyer in ihrer Darstellung (Menning Haft/Uwe Hameyer: Organisation der Vermittlung von Theorie und Praxis in Curriculumreformen Bedingungsanalysen und Handlungskonsequenzen, in Frey (Hrsg.) Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975, S. 412) und sie versuchen einen Weg aufzuzeigen, auf welche Weise sie wieder zusammenfinden können. So bedauert auch Dauenhauer (Dauenhauer, Erich: Curriculumforschung, München 1976, S. 26): "Der Preis des Wartens auf Idealbedingungen ist die Vernachlässigung der Praxis und der Verzicht auch auf nur begrenzten Theoriefortschritt."

tiv zu werden (1). Auch Kritik kann deshalb nur konstruktive Kritik sein. Eine Didaktik, die vorhandenes ablehnt, ohne selbst vorzuschlagen, was sie in der Praxis für besser hält, hebt sich auf (2).

Didaktik steht also ganz vorne, kurz vor der Stelle, wo die Ziele erreicht werden sollen (3). Sie nimmt schlußendlich aktiv Einfluß auf den Edukanden, der die Ziele erreichen soll und deshalb muß sie diese Ziele letztendlich auch verantworten.

-
- (1) Nicht umsonst macht Achtenhagen (Frank Achtenhagen: Einige Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts, in Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 8, 1978, S. 563) der derzeitigen Fachdidaktik den Vorwurf der unproduktiven Praxisferne: "So werden (in den neueren Veröffentlichungen zur Wirtschaftsdidaktik - G.A.) Reformvorschläge zur Neustrukturierung des Wirtschaftslehreunterrichts - z.B. die Diskussion um "Strukturgitter" oder "Kompetenztheorie" - sehr stark von der Unterrichtspraxis abgehoben geführt und gleichzeitig Versuche, beispielsweise über die Technik der "didaktischen Reduktion" sich den unterrichtspraktischen Bedürfnissen zu nähern, einer grundsätzlichen Kritik unterzogen. Die Überlegungen werden auf so hohem Abstraktionsniveau vorgetragen, daß auch nicht annäherungsweise deutlich ist, wie sie in Lernmaterialkonstruktionen und Lehrstrategien der Lehrer umgesetzt werden können. Mit dem Hinweis auf 'regulative Ordnungsgesichtspunkte' wird ein 'pragmatisches Herumhantieren am Detail' als für die 'Durchführung grundlegender Strukturreformmaßnahmen im Schulwesen und die Konstruktion der dafür erforderlichen Curricula' ungeeignet gewertet."
 - (2) J. Lackmann (J. Lackmann: 2. Internationales Symposium zur Wirtschaftsdidaktik (29.9. - 31.10.76) in Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 2, 1977) sagt dazu (S. 151f.): "Wenn allerdings der Praxisnutzen von einer guten didaktischen Theorie abhängig sein sollte, muß sich die Forschung bemühen, die Voraussetzungen für eine gute Theorie zu schaffen. Ebenso muß die Forschung sich in stärkerem Maße des 'Praktischwerdens von Theorie' (Künzli) widmen. Dabei geht es um die Differenz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Wissen in der Pädagogik."
 - (3) vgl. Lackmann, 1977, a.a.O., S. 149, der sagt: "Die Theoriedebatte ist nicht verstimmt. Doch das Zentralanliegen des 2. Internationalen Symposiums zur Wirtschaftsdidaktik in Stuttgart war die Praxisorientierung, die Hinwendung zu den realen Problem des Wirtschaftslehreunterrichts."

B.1.2. Die Bedeutung fachdidaktischer Überlegungen zur Untersuchung funktionaler Einflüsse

Fachdidaktik setzt Erziehungswissenschaft in Erziehungspraxis um. Sie hat dafür einzustehen (1), daß das Ist schließlich dem Soll entspricht. Aber so wenig ein KFZ-Techniker das Fließband selbst baut, auf dem seine Autos sollgemäß produziert werden, so wenig kann sich ein Didaktiker das Instrumentarium, wie man vom Soll zum Ist kommt, selbst erarbeiten. Er ist dann z.B. auf die Psychologen angewiesen; er muß allerdings ihre Vermittlungstheorien prüfen mit seinem Sachwissen und er muß seine Entscheidung begründen und verantworten. Und genauso wie ein Techniker die Schwachstellen seiner Apparatur kennen sollte, wo unter Umständen Fehler entstehen, so sollte auch der Didaktiker eine Vorstellung davon haben, wodurch Abweichungen vom Ziel eintreten können.

Mit anderen Worten: Er sollte die Funktionen in den Lernbeziehungen soweit übersehen können, daß er störende Nebeneinflüsse auszuschalten versuchen kann.

B.2. Präsenz und Absenz von Werten in der Gesellschaft und in den Wissenschaften als Bedingung für die Reflexion über die Notwendigkeit der Berücksichtigung affektiver Ziele

Es wurde davon ausgegangen, daß die Fachdidaktik ihre affektiven Leitziele von der Erziehungswissenschaft erhält. Unter Umständen sind jedoch auch Werthaltungen, die die Gesellschaft erwartet - als sozusagen von der Praxis vorgegeben - von der Fachdidaktik zu berücksichtigen. Allerdings ist dann - soweit solche Ziele noch nicht wissenschaftlich aufgearbeitet sind - eine besondere Reflexion notwendig, die von der Didaktik als Wissenschaft geleistet werden muß.

Betrachten wir zunächst die Wertsituation in unserer Gesellschaft

(1) Hier bietet sich einmal eine funktionalistisch anmutende Erklärung an.

Im Zusammenhang mit der Erkenntnis, daß sich - trotz allen guten Willens jedes einzelnen - in unserer Gesellschaft als negativ empfundene Entwicklungen abzeichnen, stellen wir uns die Frage, was möglicherweise versäumt wurde, welche wesentlichen Dinge womöglich in Vergessenheit gerieten. Wurden diese Entwicklungen von uns als Pädagogen aktiv verschuldet oder durch unsere Passivität nur nicht aufgehalten? (1)

Betroffen stellen wir fest, daß unsere so bewunderte Leistung des Wirtschaftswachstums auch eine recht häßliche Kehrseite hat, und begreifen, daß wir etwas dagegen unternehmen müssen. Doch sehen wir uns gleichzeitig alleingelassen. Die nachfolgende Generation verweigert sich. Sie, die wir so frühzeitig mitbestimmen lassen wollten, will überhaupt nichts mehr mit unserer Welt zu tun haben, sondern "Von einem ziemlich beachtlichen Teil der jungen Generation wird die gegenwärtige Gesellschaft

-
- (1) Hochstetter (Hochstetter, Herbert: Die mißbrauchte Schule, S. 7 in Heinrich Schanz (Hrsg.): Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik II, Stuttgart 1974) schreibt dazu: "Mit der Welt, in der zu leben uns aufgegeben ist, werden wir nicht mehr fertig. Sie überfordert uns in vielen Bezügen; ihren Herausforderungen sind wir immer weniger gewachsen. Umsomehr empfinden wir Heimweh nach einer "hellen Welt", obwohl wir wissen, daß sie nie war und nie sein wird. Wir versuchen, das lästige Heute zu übersehen oder, wenn dies nicht gelingt, wenigstens mehr schlecht als recht mit ihm fertig zu werden. Angst, Sorge, Unsicherheit sind unsere ständigen Begleiter. Wir leben in einem materiellen Wohlstand wie nie zuvor, sind aber immer weniger fähig, ihn zu genießen; ständig wächst die Furcht vor dem, was kommen wird. Wir erkennen, daß wir trotz spektakulären Leistungen und Erfolgen, deren wir uns rühmen, unfähig sind, entscheidenden Fragen, die zu beantworten uns aufgegeben ist, zu begreifen, geschweige denn Aufgaben, die sich vor uns türmen, zu bewältigen. Dazu gehört auch die Einrichtung eines zeitgemäßen Bildungswesens. Von ihm wird alles Heil erwartet für die Entwicklung einer Welt, die von vielen ihrer Kritiker als die 'schlechteste aller Welten' bezeichnet wird. Wir können die Anklagen, die gegen uns erhoben werden, weil wir unfähig oder gleichgültig seien, die Welt zum Besseren zu verändern, nicht einfach übergehen. Wenn sie auch nur einen Kern von Wahrheit enthalten, müssen wir uns um Abhilfe bemühen. Wir dürfen auch nicht resignieren, weil vielfältige Katastrophen, die uns bedrohen, nur mit 'planetarischem Bewußtsein' und weltweiter Verantwortung bestanden werden können."

generell als fehlgeleitet oder mißglückt empfunden." (1) Sie wendet sich ab von unserer Gesellschaft (2), wendet sich sogar gegen sie, im Extremfall militant (3). Gleichzeitig stehen überall Minderheiten und Randgruppen auf, fordern gebieterisch und teilweise mit Gewalt ihre echten und vermeintlichen Rechte ein (4). Allgemein heißt die Devise: "Forderungen stellen und eintreiben".

Soweit sich dabei überhaupt jemand bewußt ist, daß jedes Nehmen (können) auf der einen Seite ein Geben (können) auf der anderen Seite voraussetzt, so steht er auf dem Standpunkt, es sollen der (die) andere(n) geben; er(sie) habe(n) ohnehin zuviel und dies keinesfalls zu Recht.

Verfallen wir aber womöglich alle in den Fehler, nur eine Seite zu sehen, nur unsere Vorteile, unsere Rechte, oder auch nur unseren Standpunkt? Vergessen wir womöglich einer wie der andere, daß all unser Handeln Folgen hat, für uns, für den anderen, für alle - hier, dort, heute, morgen? Haben wir bedacht, daß auch

-
- (1) Sontheimer, Kurt: Jugend zwischen politischem Aktivismus und Apathie, Heft 10 der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Juli 1978, S. 16
 - (2) So stellt z.B. Alexander Koch (Koch, Alexander: Die Schule und die betriebliche Praxis der Personalentwicklung, in Vorträge/Berichte/Texte der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft (Hrsg.): Berlin 1977, Band II, Heft 8/9, S. 29) fest: "Die negative Ausprägung kritischer Grundhaltungen erfahren wir andererseits in der oft außerordentlich emotionalisierten Verteufelung der Wirtschaft."
 - (3) vgl. auch Beckerath (Beckerath, Paul Gert von: Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem - Probleme und Lösungsvorschläge aus der Sicht der Wirtschaft, Vortrag auf der Festveranstaltung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft am 28. September 1977 in Berlin, hrsgg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Heft 6/7, Band I) S. 27
 - (4) vgl. auch Sontheimer, 1978, a.a.O., S. 8 und 9f.: "Die Bereitschaft zum Protest, ja selbst die Bereitschaft, unter Umständen Gewalt als politisches Mittel einzusetzen, ist nicht die Konsequenz besonders schlechter oder bedrückender Lebensumstände, sondern eher die Folge hochgeschraubter geistiger Einstellungen und Erwartungen, die man an diese Gesellschaft heranträgt und die sie nach subjektiver Auffassung nicht zureichend erfüllt." "Hinter diesen oft unvereinbaren Forderungen verbirgt sich ein exzessiver Individualismus, um nicht zu sagen Egoismus, der zugleich das Verlangen nach Solidarität.... hervorbringt."

Nichthandeln Handlung ist (1), Folgen hat, die wir zu verantworten haben werden? (2)

Empfinden wir alle keine Verantwortung mehr? Glauben wir sie nicht mehr tragen zu können und schütteln sie bewußt ab? Werden wir unsere Verantwortung aber damit los?

Solche Fragen sind doppelt brennend für alle jene, für die Verantwortung vor allem Erziehungsverantwortung bedeuten muß, für die Pädagogen (3).

Tatsächlich wachen immer mehr Betroffene auf, werden aufmerksam und fragen: Was ist der Grund für all dieses egozentrische Denken? Es darf dabei nicht übersehen werden, daß auch und gerade die Jugend zum großen Teil von moralischen Ansprüchen ausgeht: "Wir haben es bei unserer heutigen Jugend auf der einen Seite mit Anzeichen eines neuen Idealismus und Moralismus zu tun, wie es sich in dem Verlangen nach einer menschenwürdigeren Gesellschaft ausdrückt, sowie in dem Bestreben, die Kommunikation

-
- (1) vgl. Spranger, Eduard: Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein (1959), in Bräuer/Flitner (Hrsg.): Eduard Spranger Geist der Erziehung, Heidelberg 1969, S. 340: "Denn du bist nicht nur für deine sorgsame Willensbildung verantwortlich, sondern auch noch für Folgen deines Tuns, die du normalerweise voraussehen mußt. Ja mehr: Du bist sogar noch für deine Unterlassungen verantwortlich und mußt auch das erwägen, was aus deinem Nichthandeln folgen kann."
 - (2) Nipkow, Karl-Ernst: Leben und Erziehen - wozu? Eine Dokumentation über Entschließungen der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 9. und 10. November 1978, Gütersloh 1979, S. 85 f. macht klar, daß viele Reaktionen der Jugend, die wir nicht mehr verstehen zu können vorgeben, aus ihrer Hilflosigkeit, aus mangelnden Orientierungen, die wir ihr hätten geben müssen, resultieren.
 - (3) Sontheimer, 1978, a.a.O., S. 13, sagt dazu: "Ich würde sagen: Diejenigen, die als Erwachsene mit der Erziehung, der Ausbildung, der Integration von jungen Menschen in diese Gesellschaft betraut sind, sollten gerade angesichts der bestehenden Probleme und Schwierigkeiten ihre eigene Verantwortung entschieden wahrnehmen, aber nicht indem sie halbherzig tun, was die kritische Jugend von ihnen verlangt, sondern indem sie bemüht bleibt, ihren eigenen Maßstäben, ihren in unserer politischen und gesellschaftlichen Ordnungsform realisierten Grundwerten wieder eine stärkere Verbindlichkeit zu verleihen."

die Solidarität, die Humanität unter den Menschen zu verbessern."(1)

Aber diese Fragen werden auch den Wissenschaften ein Problem. Wissenschaftlern aller Bereiche wird bewußt, daß sie selbst der Einseitigkeit verfallen waren, wichtige menschliche Bereiche einfach übersehen, zumindest vernachlässigt, hatten.

Nachstehend sollen beispielhaft (2) einige Aussagen aufgeführt werden, aus denen dieser Prozeß der Bewußtwerdung erkennbar ist.

B.2.1. Beispiele für die Forderungen nach Wertvermittlung in den einzelnen Wissenschaften

Die Wissenschaften sind aufgerufen, Verantwortung zu übernehmen für ihre Handlungen, denn "die Wissenschaft darf nicht blind die Folgen dessen, was sie produziert, vernachlässigen." (3)

Wenn Picht die Verantwortung auch in erster Linie einer "Wissenschaft 'in der zweiten Potenz'" (4) zuspricht: "Wissenschaftlich geschulte Eliten haben schließlich die Verantwortung zu tragen; denn Wissenschaft kann nur durch Wissenschaft kontrolliert werden." (5), so muß letztendlich doch auch eine Delegation der Entscheidung in Verantwortung in Richtung der Einzelwissenschaften erfolgen.

(1) Sontheimer, 1978, a.a.O., S. 18

(2) Es soll und kann hier nicht eine umfassende Analyse aller neueren einschlägigen Veröffentlichungen aus den drei herangezogenen Wissenschaftsbereichen bezüglich dieser Fragestellung vorgenommen werden. Bei der systematischen Durchsicht aber mindestens je eines bedeutenden Fachperiodikums läßt sich erkennen, daß dem Problem der Verantwortung und Verantwortlichkeit sowie ähnlicher Werte zunehmende Aufmerksamkeit zugewendet wird. Diese Darlegungen und weitere einschlägige Veröffentlichungen sollen als Indikatoren für die Bewußtwerdung der Folgen der Handlungen angesehen werden.

(3) Picht im Gespräch mit Klaus Großner (Klaus Großner: Verfall der Philosophie, Reinbek 1971, S. 47)

(4) Ebenda

(5) Ebenda, S. 51

Tatsächlich trifft man auch bei ihnen bereits auf die Forderungen nach einer Verhaltensänderung. Wir alle müssen neue (oder alte) Verhaltensweisen annehmen, sie einüben. Das bedeutet aber doch zunächst, wir müssen die Notwendigkeit dazu erkennen, sie müssen für uns einen Wert haben, wertvoll werden. Diesen Prozeß einzuleiten, ist Aufgabe der Pädagogik.

"Man kann sich durchaus eine Erziehung vorstellen, die den jungen Menschen dazu befähigt, mit den Problemen des Wohlstandes (Frustrationen wegen unerfüllter Erwartungen - G.A.) fertig zu werden. Immer mehr zu verlangen und immer weniger dafür leisten zu wollen, mag eine zutiefst menschliche Eigenschaft sein. Wenn aber feststeht, daß sie unter den gegebenen Voraussetzungen zur Vernichtung der Menschheit führt so muß man sich eben bemühen, die Jugend der Industrieländer anders zu erziehen." (1)

Deshalb sollen zunächst derartige Forderungen seitens der fachwissenschaftlichen Seite nach veränderten Verhaltensweisen aufgesucht und anschließend geprüft werden, wie sich die Erziehungswissenschaft diesen Forderungen stellt.

B.2.1.1. Bestimmung der Fachwissenschaften, die Grundlagen für den definierten Untersuchungsbereich liefern.

Dazu soll zunächst nochmals kurz die Beziehung der Wissenschaften zur Fachdidaktik festgelegt werden: Fachwissenschaften seien alle jene Wissenschaften, deren Erkenntnisse sich in dem jeweils zu grundgelegten Lebensbereich niedergeschlagen haben.

In unserem Zusammenhang könnten also relevant sein:

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| - Computertechnik | - Wirtschaft |
| - Mathematik | - Operations Research |
| - Informatik | - Recht. |

Um zu prüfen, welche Bereiche aus diesen Wissenschaften für die uns interessierenden Fragestellungen interessant sein können, gibt es grundsätzlich zwei Untersuchungsmöglichkeiten. Einmal könnte

(1) Kimminich, Otto: Menschenrechte, München 1973, S. 50

man aus den in der Fachpraxis gefragten Sachverhalten auf die jeweils wissenschaftlichen Tatsachen rückfragen. Es wäre aber auch möglich zu fragen, ob nicht Auswahlkriterien seitens der wissenschaftlichen Lehre zur Verfügung gestellt werden. Hier ergeben sich aus der Verbindung von Wirtschaft und Datenverarbeitung wiederum zwei Zugangsmöglichkeiten:

Einmal könnte man fragen:

Wie wird ein angehender Wirtschaftswissenschaftler, der sich in den weitaus meisten Fällen auf eine wirtschaftspraktische Tätigkeit vorbereitet, auf seine Konfrontation mit Datenverarbeitungsprozessen vorbereitet, d.h. welche DV-Kenntnisse halten die Wirtschaftswissenschaftler für relevant?

Oder man fragt andererseits:

Mit welchen u.a. wirtschaftlichen Sachverhalten soll sich ein wissenschaftlich gebildeter DV-Fachmann, d.h. also ein Informatiker, der als Verarbeitungsgebiet die Wirtschaft wählen will, auseinandersetzen.

Beide Wege sollen einmal beispielhaft durchlaufen und sachliche Übereinstimmungen/Abweichungen analysiert werden.

Zunächst soll am Beispiel des betriebs- und volkswirtschaftlichen Studiums der Ludwig-Maximilians-Universität die erste Frage und darauffolgend am Beispiel des Informatikstudiums an der Technischen Universität München die Frage 2 behandelt werden. (1)

Dabei fällt auf, daß es weder im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre, noch im Fachbereich Volkswirtschaft ein eigenständiges Institut gibt, das sich mit der Datenverarbeitungsproblematik befaßt. Einige wenige Vorlesungen und Übungen werden von den verschiedensten Lehrstühlen im Rahmen ihres Spezialkonzeptes angeboten. Eine eigene Bezugswissenschaft für die Datenverarbeitungsprozesse ist also hier kaum angesprochen.

An der Technischen Universität München finden wir demgegenüber

(1) Es wurden dazu jeweils die Vorlesungsverzeichnisse des Sommersemesters 1978 zugrundegelegt.

einen voll ausgebildeten Studienplan für Diplom-Informatiker mit Nebenfach Wirtschaftswissenschaften.

Die informatikwissenschaftlichen Lehrstühle stellen dort den zweiten Hauptteil des Fachbereiches Mathematik. Neben dem reinen Informatikstudium (insgesamt 19 Wochenstunden im Grund- und mindestens 41 im Hauptstudium) sind mathematische Vorlesungen (41 Wochenstunden im Grund-, mind. 33 im Hauptstudium) und solcher wirtschaftswissenschaftlicher Art (32 Wochenstunden im Grund-, mind. 46 im Hauptstudium zu belegen (1), jedoch nur insgesamt 10 Wochenstunden aus dem vorwiegend technischen Bereich. Rechtliche Belange sind überhaupt nicht einbezogen, obwohl an der TU für andere Studienrichtungen Rechtsvorlesungen angeboten werden (lt. Studienplänen für Studierende des Vermessungswesens, der Architektur, des Agrarwesens, Ökotropologie); alle diese Rechtsinformationen sind jeweils streng fachbezogen. Man wird deshalb wohl damit rechnen können, daß neuerdings auch für die Datenverarbeitung die Datenschutzgesetzgebung Berücksichtigung finden wird. Immerhin erscheint es verwunderlich, daß Wirtschafts- und besonders Steuerrecht bisher keinen Niederschlag in diesem Studienplan fanden.

Beim Vergleich mit anderen Universitäten läßt sich feststellen, daß an der TH Darmstadt, der Universität Dortmund, der Gesamthochschule Duisburg, sowie den Universitäten Erlangen-Nürnberg, Hamburg, Heidelberg, Köln, Mainz und Saarbrücken Wirtschafts-informatik als Neben-, Wahl- oder Schwerpunktfach im Rahmen eines wirtschaftswissenschaftlichen Studienganges angeboten wird (2).

Scheer stellt fest, daß dabei unterschiedliche Schwerpunkte erkannt werden können, von einer starken Bezogenheit auf wirtschaftliche Probleme einerseits bis zu einer Überbetonung der Informatiksachverhalte.

(1) Das bedeutet, wirtschaftliche Studien sind sogar in größerem Umfang vorgeschrieben als die reinen Informatikfächer.

(2) vgl. Scheer, August Wilhelm: Wirtschaftsinformatik aus der Sicht der Hochschule, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 6/78, S. 153

Aus diesen Feststellungen wäre abzuleiten, daß wir als wesentliche Fachwissenschaften jedenfalls die Wirtschaftswissenschaften und die Informatikwissenschaft zu bezeichnen haben. Eine Einbeziehung der Rechtswissenschaft ergibt sich daraus offensichtlich nicht notwendigerweise. Zu fragen bleibt weiterhin, ob die Mathematik einbezogen werden müßte. Da es sich aber offensichtlich mehr oder weniger um eine Hilfswissenschaft zum Informatikstudium handelt, soll im Augenblick hier noch darauf verzichtet werden.

Als weitere Frage ist aber noch zu klären, ob es sinnvoll ist, sich bei der hier anstehenden Frage der Wertreflexion auf die verhältnismäßig junge Informatikwissenschaft zu beschränken, oder ob der größere Bereich der technologischen Wissenschaften einbezogen werden sollte. Dies ist letztendlich geschehen. (1)

B.2.1.1.1. Wunsch nach neuem Wertbewußtsein in den technologischen Wissenschaften.

Es wird aus nachstehenden Ausführungen deutlich werden, daß hier als Aussagen der technologischen Wissenschaften im Grunde nicht nur Aussagen über die Objektebene herangezogen sind, d.h. also nicht lediglich die Aussagen eines Atomwissenschaftlers, daß er wegen des hohen Langzeitriskos kein Kernkraftwerk bauen will, eines Schiffsingenieurs, daß die Tankergröße beschränkt werden soll, o.a., obwohl sich hier selbstverständlich bereits eine Verhaltensänderung zeigt, sondern besonders Aussagen von philosophierenden Technologen, die die Probleme auf Meta-Ebene reflektieren (2).

(1) womit dann praktisch gleichzeitig jene zwei großen "Kultur-Bereiche 'Technik' und 'Wirtschaft' befragt werden.

(2) s. Dilthey, Wilhelm: Weltanschauungslehre, in: Gesammelte Schriften, VIII. Band, Leipzig 1931, S. 31: "Der Philosoph erhebt das, was der Mensch vorstellend und denkend, bildend und handelnd aus ihm eingeborenen naiven Antrieben tut, zum Bewußtsein; eine Art gesteigerter Besonnenheit ist ihm eigen... aus den einzelnen Naturerkenntnissen entsteht ihm die bewußte Aufgabe, den Zusammenhang der ganzen Natur zu erfassen. Aus den Zielen der Menschen und der Gesellschaft, den Sittengesetzen der Religionen entstehen ihm die bewußten Aufgaben, das höchste Gut für den einzelnen und die Gesellschaft, die höchsten Regeln des persönlichen und politischen Lebens, ihren Zusammenhang und ihren Rechtsgrund aufzusuchen."

Es ist also die Technikphilosophie, die in erster Linie befragt wird.

Nach Lenk (1) sind es folgende Fragen, die die Technikphilosophen sich zu stellen haben, deren Nüchternheit und engen Realitätsbezug er aber betont:

"Welche allgemeinen Prinzipien liegen technischen Gebilden zugrunde und welche charakteristischen Typen von technischen Gebilden lassen sich aufgrund kennzeichnender Merkmale abgrenzen?

-Wie gestaltet sich die Verwendung technischer Hervorbringungen in Lebenswelt und Arbeitswelt

-Mit welchen allgemeinen Methoden und Verfahrensweisen werden technische Erfindungen gemacht und in soziotechnischen Institutionen verwirklicht?

-Auf welche Art und Weise sind Herstellung und Verwendung technischer Gebilde durch Informations-, Entscheidungs- und Durchsetzungsprozesse mit wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Zielsetzungen verflochten? Und schließlich:

-Wie ist der 'technische Fortschritt' zu beschreiben, zu erklären und zu steuern?"

Man erkennt, die Frage der Folgen technischer Entwicklungen sind nur schwach angesprochen, welche Abstinenz der Philosophen aber Lenk selbst (2) absolut unverstündlich findet.

Anders hingegen Kurt Hübner (3), der sehr deutlich das Finalitätsproblem der Technik erkennt:

"Was am Ende aus seiner (des Tischlers - G.A.) Arbeit werden soll, der erfüllte Zweck, das leitet also bereits deren Anfang, weswegen

(1) Lenk, Hans/Ropohl, Günter: Praxisnahe Technikphilosophie - Entwicklung und Aktualität der interdisziplinären Technologiediskussion, in Zimmerli, Walter Ch. (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun? Basel 1976, S. 113

(2) Ebenda, S. 107

(3) Hübner, Kurt: Einführung in die Diskussion philosophischer Aspekte der Technik, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun?, Basel 1976, S. 11

die Philosophen hier von 'Finalität', 'Endursache' sprechen... Die Welt der Technik ist eine Welt der Finalität. Daher kann der Philosoph fragen

- nach ihren Zwecken
- nach ihren Methoden, diese Zwecke zu erreichen, und
- nach den Ursachen und Gründen, den Auswirkungen und Folgen ihrer Zwecke."

Ganz besonders zu verweisen ist hier auf Zimmerli, der in einem Sammelband diese Problematik ausführlich erörtern läßt. Er (1) erinnert dabei an Spengler und seine apokalyptischen Visionen:

"Die Technik ist ewig und unvergänglich wie Gott Vater; sie erlöst die Menschheit wie der Sohn; sie erleuchtet uns wie der Heilige Geist. Und ihr Anbeter ist der Fortschrittsphilister der Neuzeit."

und

'In der Tat aber vermögen weder die Köpfe noch die Hände etwas an dem Schicksal der Maschinenteknik zu ändern, die sich aus innerer, seelenhafter Notwendigkeit entwickelt hat und nun der Vollendung, dem Ende entgegenreift.... Die Schöpfung erhebt sich gegen den Schöpfer: Wie einst der Mikrokosmos Mensch gegen die Natur, so empört sich jetzt der Mikrokosmos Maschine gegen denMenschen.'

und erinnert an die von Spengler genannten Grundelemente der Technikkritik (2), die da sind:

- die 'Eigengesetzlichkeit' der Technik und
- die universalgeschichtliche Deutungstendenz....

wobei er diese Eigengesetzlichkeit damit erklärt (3), daß in der Technik nicht nur einer handelt, der der Technik seinen Willen aufdrückt, daß es auch kein kollektiver Plan ist, der verantwortet werden könnte, sondern daß eine "Resultante" einzelner "in sich geplanter Handlungen (vorliegt), die als 'Resultante' aber von den je Handelnden niemals restlos planbar ist." (4)

(1) Zimmerli, Walter Ch.: Technokratie und Technophobie - wohin steuert die Menschheit, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun? Basel 1976, S. 148

(2) Ebenda, S. 149

(3) Ebenda, S. 150

(4) Ebenda

Auch Rapp (1) sieht die technische Entwicklung als automaten Prozeß, der nur seinen eigenen Gesetzen gehorcht, wie ein Naturgesetz abläuft und sich menschlicher Einflußnahme entzieht. Und doch können und müssen wir Einfluß nehmen, denn "Technische Objekte oder Prozesse sind keine selbständigen Wesenheiten, die von sich aus zustandekommen. Sie sind stets das Ergebnis zielgerichteter menschlicher Handlungen. Deshalb muß es denn auch möglich sein, die hier vorliegenden Verknüpfung zwischen funktionalen technischen Sachgesetzmäßigkeiten und sozialen Entscheidungen deutlich zu machen."

Lenk (2) ist überzeugt, daß eine ethische Aufarbeitung notwendig ist, und er fordert zwar nicht neue moralische Normen, aber neue Durchsetzungstechniken, die die Einhaltung der nach wie vor sinnvollen Normen ermöglichen könnten. Er bezieht sich auf den Natur- und Technikwissenschaftler Sachsse und führt aus, daß u.a. die Informationsmonopole Gefahrenquellen darstellen (3).

Diese Sicht ist durchaus berechtigt im Hinblick auf die Undurchsichtigkeit der Handlungsfolgen, die die Eigengesetzlichkeit der Technikentwicklung fördern muß. Trotzdem sollte der Gedanke: "also die anderen sind schuld und gefährlich" aus einer ethischen Betrachtungsweise ausgeklammert bleiben.

Huning (4) sieht durchaus die Problematik der eigenen Verantwortlichkeit. Nicht zuletzt zwingt der mangelnde Überblick

(1) Rapp, Friedrich: Die technische Entwicklung als soziale Entscheidung, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun? Basel 1976, S. 67 f.

(2) Lenk, 1976, a.a.O., S. 139

(3) Ebenda, S. 138 sowie 125

(4) Huning, Alois: Technik - die Welt des Ingenieurs, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun?, Basel 1976, S. 26

des einzelnen zu stärkerer interdisziplinärer Kommunikation und Kooperation, eine Forderung, die übrigens auch bei Lenk (1) auftaucht. Dies ruft insbesondere die Verhaltenswissenschaften, Sozialwissenschaften und die Philosophie auf, die "Probleme dieser 'technischen Kultur' analysierend und reflektierend, beschreibend, erklärend und verstehend zu bewältigen", da die Technik, wie Jaspers (2) schon erkannte "schlechthin alle Lebensfragen" (3) tangiert.

Denn man könne weder die Verantwortung allein dem Ingenieur oder Technikproduzenten zuschieben, dem das Umweltproblem in erster Linie ein technisches Problem ist, der aber immer mit im Gespräch steht über Zukunftsplanung, Entwicklungs- und Produktionsgeschehen und die Beherrschung der Konsequenzen (4), noch ist es sinnvoll "nach dem Philosophen zu rufen, damit er allgemein verbindliche Normen aufstelle, oder besser sie der industriellen Welt aufstülpe, um die ausufernde Technik an die Kandare zu nehmen, denn eben solche Normen gehören ja zu jenen Tabus, welche von den Tabus des Fortschritts, der Exaktheit und Rationalität ständig ausgehöhlt werden." (5). Hübner legt vielmehr seine letzte Hoffnung in eine Zukunftsforschung, die von der Geschichtsphilosophie Hilfestellung erhalten sollte. (6).

(1) Lenk, 1976, a.a.O., S. 132

(2) Lenk, 1976, a.a.O., S. 104

(3) Auf eine neue, weitergehende Dimension der Technik, auf die Organisationstechnik als Technik von der Beherrschung des Menschen verweist besonders Krohn (Krohn, Wolfgang: Technischer Fortschritt und fortschrittliche Technik - die alternativen Bezugspunkte technischer Innovation, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun?, Basel, 1976, S. 46 f.

(4) Hünig, 1976, a.a.O., S. 28 und 32

(5) Hübner, 1976, a.a.O., S. 20

(6) Ebenda, S. 21

Aber auch von der Basis her sollen Impulse ermöglicht werden (1). "Lehrveranstaltungen zur 'Wissenschaftstheorie der Technikwissenschaften' könnten die Aufgeschlossenheit der Studenten für methodologische und wissenschaftstheoretische Grundlagenfragen ihrer eigenen Disziplin in gleicher Weise fördern, wie dies etwa in der theoretischen Physik seit Jahren geschieht."

Aus den vorangegangenen Ausführungen läßt sich zweierlei ableiten:

Zum ersten wird deutlich, daß der Techniker der Zukunft nicht ohne weiteres aus der Verantwortung für sein Tun entlassen werden soll und zweitens, daß dieses Verantwortungsbewußtsein den heranwachsenden Experten bewußt gemacht werden muß.

Tatsächlich gehen solche Forderungen auch schon sozusagen bis an die EDV-Fachbasis. So sagt z.B. Gebhardt (2): "Man gewinnt den Eindruck, als werde die Ausweitung und Ausbreitung der EDV allgemein als Teil des Technischen Fortschrittes hingenommen, eines Fortschrittes, den jedermann heutzutage hinzunehmen bereit scheint, weil er doch nur Gutes bringen kann. In den Diskussionen über die EDV geht es dann nur darum, was wir alles machen können, was machbar ist; wir haben aber auch zu fragen, was wir machen dürfen.

Woran es fehlt, sind die gültigen Zielvorgaben, aus denen sich der technische Fortschrittsgläubige ohnehin allzu leicht löst.

(1) Lenk, 1976, a.a.O., S. 132

(2) Gebhardt, Karlheinz: EDV in der Gesellschaft: Fortschritt oder wachsende Abhängigkeit, in adl-Nachrichten Online, Journal für Informationsverarbeitung, Heft 1/2, 1977, S. 58 f.

Wir können technischen Fortschritt - auch auf dem EDV-Sektor - immer weniger von vorneherein als "Fortschritt" für die Gesellschaft werten, wir müssen ihn daran messen, was er für unsere Gesellschaft konkret bedeutet."

"Jeder neue Schritt zur Ausweitung der Wirkungsmöglichkeiten der Menschen sollte aber begleitet sein von der Frage nach seiner ethischen Rechtfertigung. Tatsächlich hat die Gesellschaft für ihr Handeln immer Systeme von rechtlichen und moralischen Normen geformt, wobei ihr jedoch in der Vergangenheit bei der relativ langsamen Entwicklung der Technik keine besonderen Probleme erwachsen sind."

Dazu sollen Institutionen geschaffen werden, die dem einzelnen Hinweise an die Hand geben, woran er konkret im je einzelnen Fall seine Entscheidungen ausrichten sollte, z.B. (1) "Es geht darum, den Einfluß technologischer Entwicklungen auf die Gesellschaft zu ermitteln und unter den verschiedenen Möglichkeiten, die für die Gesellschaft vorteilhaften auszuwählen, zu fordern usw.

Die Entwicklungen sollen nicht sich selbst oder einzelnen Interessierten überlassen bleiben, sie sollen erfaßt, bewertet und in den Gesamtrahmen gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen eingeordnet werden....

Mit Hilfe der Technologie-Bewertung könnten die Auswirkungen und Folgen der weiteren Entwicklung der EDV ermittelt und vorhergesagt und frühzeitig die in unscheinbaren Einzelschritten vor sich gehende qualitative Veränderung aufgezeigt werden. Auswirkungen und Folgen sind mit den Maßstäben der jeweiligen Gesellschaftsordnung zu messen.", allerdings ohne den einzelnen von seiner persönlichen Verantwortung zu entbinden, denn "eine solche Einrichtung (der Institution Technologie-Bewertung - G.A.) soll und kann aber die Wissenschaft und die Hersteller nicht von ihrer eigenen Verantwortung entbinden, die Risiken einer technischen Entwicklung zu

(1) Gebhardt, 1977, a.a.O., S. 62

bedenken und zu berücksichtigen; im Gegenteil, auch und gerade die Kräfte müssen mehr als bisher aus der eigenen Verantwortung heraus abwägen, ob der Fortschritt bei gegebenen Risiko zu verantworten ist."

Auch der Bundesdatenschutzbeauftragte Hans-Peter Bull (1) zeigt auf: In derartigen Auseinandersetzungen um die richtige Ordnung des Informationswesens muß auch eine Wert-diskussion geführt werden, d.h. es muß darum gerungen werden, welche Wertvorstellungen in einem konkreten Zusammenhang den Vorrang vor anderen verdienen. Häufig werden solche Wertabwägungen zwar vorgenommen, jedoch nicht bewußt gemacht. Wer sich selbst ehrlich prüft, wird zugeben, daß er in Entscheidungssituationen häufig unausgesprochen einer von mehreren Wertentscheidungen den Vorzug gibt. Ein anderer, der aus anderer Sicht entscheidet, wird häufig ebenso unausgesprochen von anderen Wertprämissen ausgehen. Verständigung kann nur erzielt werden, wenn beide Seiten versuchen, diese ihre Vorstellungen bewußt zu machen, auszuformulieren und gegenseitig darauf einzugehen."

B.2.1.1.2. Werte in den Wirtschaftswissenschaften

Auch für dieses Gebiet sollen - ohne Anspruch auf Systematik - einige Verfasser aufgesucht werden, die sich mit der Wertproblematik im Wirtschaftsleben befassen.

(1) Bull, Hans-Peter: Das Bundesdatenschutzgesetz in der ersten Phase seiner Verwirklichung, in Online, adlnachrichten, Journal für Informationsverarbeitung, Juli/August 1978, S. 573

Gerade der Wirtschaft, d.h. dem Menschen, der in Produktion und Distribution tätig ist, wird ja häufig jegliche Moral abgesprochen. Briefs (1) führt demgegenüber aus: "Die Kaufleute von Sevilla waren in Gewissensnot hinsichtlich ihres Verhaltens bei Kauf und Verkauf mit den Indios" und sie bestellten sich sozusagen einen ethischen Leitfaden, die 'Summa de Tratos y Contratos' des Dominikaners Mercato. Später hatten die Europäer dann erheblich weniger Bedenken. "Was sollte das Äquivalenz-Prinzip im Austausch von Glasperlen gegen Gold und Silber An Stelle des Gemeinschafts-Ethos tritt in dem fremden Raum das Fremdethos...(2). Schließlich brauchten sich die Wirtschaftler gar keine Gedanken mehr über ihre ethische Verantwortung zu machen. Adam Smith stellt heraus, daß in der Wirtschaft - wie in der Natur - ein eigenes Gesetz vorhanden sei, das die Dinge, wenn nur jeder recht für sich selbst Sorge, immer wieder ins Gleichgewicht bringe (3). Erst als die Arbeitslosigkeit der 30-er Jahre dieses Jahrhunderts deutlich machte, daß dieses Gesetz offensichtlich doch nicht voll wirkt, wurde mit Keynes der Gedanke an ein verantwortliches Eingreifen des Staates laut (4). Dies führte zunächst zu dem auch heute in der westlichen Welt häufig noch auftretenden Konflikt zwischen dem "Wert" der Freien Marktwirtschaft, d.h. dem laissez-faire, und einer verantwortlichen

(1) Briefs, Götz: Elemente der Weltanschauung in der Formation des Wirtschaftsdenkens, in der Schriftenreihe der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft, Heft 4, Köln 1960, S. 10

(2) Ebenda, S. 11

(3) Ebenda, S. 13

(4) Ebenda, S. 15

Wirtschaftspolitik des Staates (1). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß der "Wert" der staatlichen Verantwortung zunehmende Bedeutung gewinnt (2), auch wenn über das richtige Instrumentarium gestritten wird. Dabei mußte sich eine Werte-Diskussion für den Gesamtrahmen der Volkswirtschaftslehre entwickeln, da bei Einflußnahmen auf den wirtschaftlichen Prozeß die gesetzten Ziele zu legitimieren sind. Die generelle Grundrichtung zeigt etwa Schmölders auf, der (3) ein Zitat Rüstows an den Anfang seiner Ausführungen stellt. "Da die Wirtschaft um des Menschen willen da ist und nicht der Mensch um der Wirtschaft willen, so ist die Vitalsituation des wirtschaftenden Menschen ein überwirtschaftlicher Wert." Wie diese Vitalsituation durch wirtschaftliche Gegebenheiten gefördert werden kann, sei nun aber ein psychologisches, kein logisches Problem (4), das noch umfassender Forschungsarbeiten be-

-
- (1) Insbesondere Walter Eucken führte den Staat aus seinem Nachwächterdasein im Liberalismus zu gezielter Aktivität im Neoliberalismus (vgl. Engel, Wölfraam: Soziale Marktwirtschaft - verschmähte Zukunft, Stuttgart 1972, S. 36)
 - (2) Joan Robinson (Robinson, Joan: Die Gesellschaft als Wirtschaftsgesellschaft, Übersetzung der Originalausgabe "Freedom and Necessity" von H.S. Fischer, München 1971,) sieht es als Aufgabe unserer Generation an, auch im wirtschaftlichen Bereich die Autorität der Ethik über die Technologie wieder geltend zu machen.
 - (3) Schmölders, Günter: Das Bild vom Menschen in der neuen Sozialpolitik, in der Schriftenreihe der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft, Heft 4, Köln 1960, S. 121
 - (4) Adolph Lowe: Die normative Wurzel des wirtschaftlichen Wertes in Interdependenzen von Politik und Wirtschaft, Festschrift für Gert von Eynern, Berlin 1967, S. 143, berichtet über die Ergebnisse empirischer Studien hinsichtlich des Verbraucherverhaltens, die "eine Vielfalt individueller Antriebskräfte und vor allem von der Unbeständigkeit der Erwartungen, auf denen sich die Verbrauchs- und Investitionsentscheidungen aufbauen" darlegen.

dürfe (1). Zwar sieht Schmölders als erwiesen an, daß der Mensch Sicherheit über seine Gruppenzugehörigkeit nötig hat (2), daß sich also immer "Klassen" (3) bilden werden, daß aber Klassenkampf im Grunde nichts anderes ist, als Smith's "Wert des Eigeninteresses", nur im größeren Verband (4).

Wer immer Einfluß auf den wirtschaftlichen Ablauf nimmt, muß "handeln", d.h. seine Einflußnahme verantworten. Wie schwer das Problem der Beurteilung der zu verantwortenden Folgen dieses Handelns ist, führt Meimberg in seinem Aufsatz "Grenzen der rationalen Beurteilung sozialökonomischer Ziele" umfassend aus. (5)

Gäfken (6) stellt das Problem zur Diskussion, daß Ziele in der Ökonomie nur selten einen absoluten Wert haben,

(1) Schmölders, 1960, a.a.O., S. 127

(2) er unterwirft sich auch den Gruppennormen als "freiwillige übernommene Autorität", wie sie Bethusy-Hue ausführlich beschreibt (Bethusy-Hue, Viola Gräfin von: Autorität in der modernen Demokratie, in: Interdependenzen von Politik und Wirtschaft - Festgabe für Gert von Eynern, Berlin 1967, S. 93 f.)

(3) Schmölders, 1960, a.a.O., S. 123

(4) Ebenda, S. 119 ff.

(5) Meimberg, Rudolf: Grenzen der rationalen Beurteilung sozialökonomischer Ziele, in Interdependenzen von Politik und Wirtschaft - Festgabe für Gert von Eynern, Berlin 1967, S. 159 ff.

(6) Gäfken, Gerard: Wissenschaftliche und ethische Methodenfragen des Zielkonflikts in der Wirtschaftspolitik, in: Wirtschaftspolitische Zielkonflikte und katholische Soziallehre, Köln, 1968, S. 11 f.

also ethisch gesehen gut oder schlecht sind, sondern in unterschiedlichen Qualitäten formulierbar und/oder akzeptabel sind, z.B. 98 % Vollbeschäftigung" o.ä. Nur dadurch ist es überhaupt möglich, zwei oder mehrere als gut angesehene, aber miteinander konfligierende Ziele (1) gleichzeitig anzustreben. Es ist also nicht erforderlich, zu Gunsten eines oder zweier dieser Ziele die anderen zu vernachlässigen, wie dies z.T. von der katholischen Soziallehre einseitig für die Geldwertstabilität empfohlen wurde (2).

Aber selbst wenn man davon ausgeht, daß theoretisch auch mehrere für ethisch wertvoll gehaltene, aber konfliktäre Ziele angestrebt werden können, ergebe sich das Problem der genauen Operationalisierung der Einzelziele dadurch, daß kaum eine Gesellschaft vorausgesetzt werden könne, in der "alle Interessen parallel laufen oder in der es nur ein einziges übergeordnetes Interesse gibt" (3). Da aber "die Zielvorstellungen der wirtschaftlichen Akteure und somit auch ihre Ansicht darüber, welche wirtschaftspolitischen Maßnahmen ergriffen werden sollen, voneinander abweichen, vollzieht sich die politische Willensbildung in ständiger Auseinandersetzung zwischen den vielfältigen staatlichen Organen und wirtschaftspolitischen

-
- (1) Die bekannteste Ausprägung miteinander konfligierender Ziele finden wir im sogenannten "Magischen Viereck" - Preisstabilität - Vollbeschäftigung - Außenhandelsgleichgewicht - Wirtschaftswachstum - vgl. auch Gäfken, 1968, a.a.O., S. 10
 - (2) Ebenda, S. 19 und Theodor Beste: Eröffnungsansprache anläßlich der Tagung "Wirtschaftspolitischer Zielkonflikt und katholische Soziallehre, Mai 1968, S. 195, des Katholischen Sozialen Institutes der Erzdiözese Köln
 - (3) vgl. auch Walter Knips: Die Problematik wirtschaftspolitischer Zielkonflikte, Tübingen 1970, S. 6

Gruppen".

Knips bezieht sich auf Schneider (1), wenn er erwähnt, daß die Anwendung von Gewalt bei der Durchsetzung der Partikularziele und damit die Desintegration der Gesellschaft nur dann verhindert werden kann, wenn wenigstens gemeinsame (Ordnungs- G.A.)Werte akzeptiert werden (2). Dennoch werde im Grunde jeder Kompromiß nur als Waffenstillstand empfunden werden (3). Es fällt auf, daß bei allen Theorien, die Knips zur Lösung solcher Konflikte anführt (Bargainingtheorie, Spieltheorie), lediglich Ordnungswerte von beiden Seiten akzeptiert werden müssen. Es ist eigentlich unverständlich, warum es darüberhinaus nicht gemeinsame Werte geben könnte, die herausgefunden werden müßten. Dies scheint auch deshalb notwendig, weil beim Streit zwischen zwei Gruppen eine ganze Anzahl an sich unbeteiligter Gruppen Schaden leidet. "Der Dockarbeiterstreik in England (Juli 1972) legte ganze Teile der britischen Wirtschaft lahm. Hier nahm ein ganzes Volk Schaden, weil sich Dockarbeiter und Transportarbeiter nicht einigen konnten, wer von ihnen bestimmte Kisten entladen darf." (4) Theodor Mulder befaßt sich in seinem Aufsatz "Menschlichkeit und Leistungsgesellschaft" mit der Frage, ob es eine

(1) Schneider: Zielbestimmung für die Wirtschaftspolitik in der pluralistischen Gesellschaft, in H. Besters (Hrsg.) Theoretische und institutionelle Grundlagen der Wirtschaftspolitik, Theodor Wessels zum 65. Geburtstag, Berlin 1965

(2) Knips, 1970, a.a.O., S. 88

(3) Ebenda, Seite 90

(4) Engels, Wolfram, 1972, a.a.O., S. 55

Weiterentwicklung der menschlichen Person in unserer Gegenwart gehen kann. Er steht auf dem Standpunkt, daß der Mensch dann zu einem höheren Grad seiner Selbstverwirklichung kommen kann, wenn er eine Gesellschaftsordnung zu schaffen in der Lage ist, in der "Freiheit zu Verantwortung wird, Leistung zu Dienst, Arbeit zur Selbstverwirklichung, Zusammenarbeit oder Arbeitsteilung zur Solidarität" (1) und er bringt als mögliche Schritte auf dieses Ziel hin z.B. zum Vorschlag "Partizipation und Verbesserung des Betriebsklimas, Maßnahmen zur Verwirklichung größerer Standesgleichheit, generell bessere Bildungsmöglichkeiten, Selbst- und externe Kontrolle der Werbung, Wettbewerbsregulierung, Warenkontrolle und Verbraucherverbände (2).

Grundsätzlich wird dies aber nur Aussicht auf Erfolg haben können, wenn diese institutionellen Reformen durch eine Umgestaltung der sozialen Werteskala erfolgt ist. Von der Gesellschaft repräsentierte Werte dürfen nicht einfach kritiklos vom einzelnen übernommen werden (3).

Betrachten wir aber die vorgenannten Wertedimensionen Verantwortung aus Freiheit, Dienst aus Leistung, Selbstverwirklichung aus der Arbeit und Solidarität aus dem Arbeitsprozeß, so läßt sich erkennen, daß diesen Zielen auf alle Fälle eine Art Arbeitsethos zugrundeliegt, ein Pflichtbewußtsein. Franz F. Wurm stellt heraus, daß unsere industrielle

(1) Mulder, Theodor: Menschlichkeit und Leistungsgesellschaft in Katholisch-Soziales Institut der Erzdiözese Köln (Hrsg.) Leistungsgesellschaft und Mitmenschlichkeit, Band 19 der Reihe Werdende Welt, Köln 1972, S. 149

(2) Mulder, 1972, a.a.O., S. 151

(3) Ebenda, S. 152

(Wohlstands-)Gesellschaft nur aus dem christlich fundierten Arbeitsethos entstehen konnte (1) und daß heute ohne Zweifel "die ganze Welt in allgemeine Not versinken würde, wenn in den Industrienationen der Wille zur Leistung absterben würde." (2)

Wenn nun "seit etwa einem Jahrzehnt die Neue Linke und die neue Jugendkultur in Amerika und Westeuropa die Werte und Verhaltensnormen der erfolgsorientierten Gesellschaft in Frage stellt, uns zwar im Namen größerer Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit, so greift sie ein Grundprinzip der modernen Gesellschaft an, mit dessen Hilfe eben diese Ideale der Französischen und Amerikanischen Revolution zu verwirklichen gesucht wurden. Doch muß "noch bewiesen werden, ob die Überflußgesellschaft schon so fest fundiert ist, daß die Motivierung, die zu ihr geführt hat, verlassen werden kann und größere individuelle Freiheit, mehr Gleichheit und Glück zu erreichen sind, wenn die Orientierung an Gewinn und Leistung entfällt." (3)

Es läßt sich erkennen, daß sich auch in der Gegenwart kaum ein einheitliches wirtschaftliches Ethos herausgebildet hat. Immerhin bleibt die volkswirtschaftliche Wertdiskussion

-
- (1) Fischer, Wolfram: Gewinn- und Leistungsorientierung in sozialhistorischer Perspektive, in Ruprecht Kurzrock (Hrsg.) Ideologie und Motivation, Berlin 1973, S. 59, führt folgende Voraussetzungen an, die zur Entwicklung des Leistungsstrebens einer Gesellschaft notwendig zu sein scheinen: "a) soziale Gruppen, die unter Zwang zum wirtschaftlichen Erfolg stehen, und b) Elemente im traditionellen Wertesystem, die harte Arbeit, Entsagung, zielgerichtetes Streben rechtfertigen."
 - (2) Wurm, Franz F.: Wirtschaft und Gesellschaft heute, Opladen 1972, S. 156 ff.
 - (3) Fischer, 1973, a.a.O., S. 63

nach wie vor aktuell (1). Immer aber wird noch eine gewisse Gesetzmäßigkeit des Wirtschaftsablaufes vorausgesetzt. Der von Smith postulierte Wert des Eigeninteresses wird heute vorwiegend durch das Gruppeninteresse verdrängt. Demgegenüber steht der schon eher altruistische Wert der Leistung, der nicht einseitig als Streben nach materiellem Gewinn angesehen werden, sondern als Aufgabe, als Grundlage für die Möglichkeit mitmenschlicher Verantwortung. Mitmenschliche Verantwortung setzt die Erkenntnis voraus, daß wir es uns nicht leisten können, nichts mehr zu leisten, solange andere Menschen auf unsere Leistung und Leistungsfähigkeit angewiesen sind. Die Freiheit der Entscheidung, die in diesem Zusammenhang bleibt, liegt darin, für welche Art Leistung sich der einzelne entscheidet.

Soweit die Wertdiskussion im Bereich der Volkswirtschaftslehre, dort ausgelöst durch die Notwendigkeit der Volkswirtschaftspolitik.

Es stellt sich die Frage, inwieweit sich die Betriebswirtschaftslehre ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung und damit der Verantwortung gegenüber auch dem einzelnen Menschen bewußt ist und wie sie diese Problematik zu bewältigen versucht.

Die Beziehungen zwischen Wirtschaft und Datenverarbeitung entstehen immerhin in erheblichem Maße im betriebswirtschaftlichen Bereich, weshalb die Grundlagen betriebswirtschaftlichen Handelns besondere Bedeutung erlangen.

(1) Im Grunde weist auch der Versuch des Shell-Jugendwerkes, der einen Teilausschnitt des Problems wirtschaftender Mensch öffentlich auszudiskutieren versucht, in jene Richtung, nämlich Anhaltspunkte für ein persönliches Wertesystem zu erhalten (vgl. z.B. Helge Pross: Der Unternehmer in der Gegenwart, in Aufzeichnungen über ein aktuelles Gespräch zwischen Studenten und Praktikern aus Politik und Wirtschaft am 10./11. Juni 1976 - Hat der Unternehmer versagt? - herausgegeben von der Deutschen Shell-AG)

Tatsächlich ist die Wertdiskussion in der Betriebswirtschaftslehre häufig sehr intensiv geführt worden und niemals gänzlich verstummt, wenngleich als Folge eines wohl zu eng verstandenen Wertfreiheitspostulates auch hier in den letzten Jahren die weitaus meisten Wissenschaftler sich scheuten, die Wertdimension anzusprechen (1).

Die Wertediskussion in der Betriebswirtschaftslehre wurden bereits Anfang dieses Jahrhunderts eingeleitet und ist mit den Namen Dietrich und Findeisen, aber auch Schmalenbach und Nicklisch verbunden (2).

Nach dem 2. Weltkrieg greift zunächst Kalveram 1949 (3) diese Frage erneut auf und deutet auf die Vielfältigkeit der Verantwortung hin, wenn er feststellt: "Die Behauptung, bei voller wirtschaftlicher Freiheit führe der ungehemmte, naturgesetzliche Ablauf der Wirtschaftsvorgänge aus innerer Sachnotwendigkeit zur höchstmöglichen allgemeinwirtschaftlichen Fruchtbarkeit und zu einem befriedigenden Ausgleich aller

-
- (1) Immerhin schließt sogar Popper die ethische Dimension wirtschaftlichen Handelns keineswegs aus, wie Schanz (Schanz, Gunther: Stellungnahme zu Staehles Plädoyer für die Einbeziehung normativer Aussagen in der Betriebswirtschaftslehre in Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 1974, 26. Jahrgang, S. 49) feststellt: "In diesem Zusammenhang kann ferner darauf verwiesen werden, daß z.B. Popper (Karl R: Prognose und Prophetie in den Sozialwissenschaften, in Topitsch, Ernst (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften, 6. Auflage, 1970, S.113-125, hier 120) das Hauptanliegen der Sozialwissenschaften darin sieht, die unbeabsichtigten Nebenwirkungen absichtsgeleiteten Handelns aufzudecken."
 - (2) vgl. Keinhorst, Hermann: Die normative Betrachtungsweise in der Betriebswirtschaftslehre (Reihe: Die Unternehmung am Markt, Band 4), Berlin 1956,
 - (3) Kalveram, W.: Grundfragen der Betriebswirtschaft und der Betriebswirtschaftslehre, in Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 1. Jahrgang 1949, Heft 1, S. 11 und 16

Interessen, ist eine Verirrung in eine rein materielle Lebens- und Weltauffassung, (es sei denn, daß wir die Freiheit zur Verantwortung fordern und Freiheit als das Recht auffassen, alles tun zu dürfen, was im Rahmen des Naturrechts, der natürlichen Gesetze liegt)... (Die Wirtschaft) ist vor allem ein Betätigungsfeld menschlicher Freiheit und damit der menschlichen Verantwortlichkeit." Und "Nicht als Ausfluß von Naturgesetzen kommt wirtschaftliches Handeln zustande; denn alle Wirtschaftseinrichtungen sind gewollte Kultureinrichtungen Bei allen Versuchen, erkennend, ordnend und lenkend in die wirtschaftlichen Verhältnisse einzudringen, dürfen die vielfältigen Abhängigkeiten und Verzahnungen nicht übersehen werden, die zwischen wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und sozialen Erscheinungen bestehen."

Zwar bleibt dieser Hinweis nicht unwidersprochen. Noch im gleichen Jahr stellt Fettel (1) dagegen: "Was er (Kalveram - G.A.) will, ist offenbar, daß er das wirtschaftliche Verhalten der Unternehmer nicht nur nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten, sondern auch nach ethischen, sozialen und kulturellen Aspekten beurteilt. Wenn Kalveram an einer Stelle anführt, daß nur solche Erzeugnisse hergestellt werden sollen, die einen dringenden Bedarf decken, dann glauben wir, ihm hier nur den Rat geben zu müssen, die freie Marktwirtschaft mit allen Kräften zu unterstützen.....", ohne zu sehen, daß die freie Marktwirtschaft die Möglichkeit der Weckung auch unsinnigen Bedarfes einschließt bzw. sogar fordert.

(1) Fettel, J.: Die normative Betriebswirtschaftslehre, in Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 1. Jahrgang 1949, Heft 6, S. 382

Wenige Jahre später diskutiert Hermann Keinhorst (1) sehr ausführlich die Frage der normativen betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise, betont dabei aber, daß "Will der Mensch darüberhinaus aber die Welt des idealen Seins erschließen,er sich der Grenzen seiner Erkenntnismöglichkeit bewußt sein, d.h. nicht zuletzt in redlicher Bescheidenheit anerkennen (muß), daß hierbei der Boden der Wissenschaft und insbesondere keiner Einzelwissenschaft, die in ihren Ergebnissen zwingend gewiß sein will, verlassen wird." was übrigens auch Lisowsky (2) für die Fachwissenschaft feststellt, das Aufarbeiten dieser Fragen dann jedoch der Fachpädagogik zuweist, denn "tut man das nicht (die Unterscheidung zwischen Teil- und Totalsphäre), so wird jenes unheilvolle, ethikfreie Wirtschaften im konkreten, totalen Leben gleichsam legitimiert."

1973 schließlich legt Wolfgang Staehle sein "Plädoyer für die Einbeziehung normativer Aussagen in die Betriebswirtschaftslehre" ab (3) und facht damit die Normendiskussion erneut an. Staehle fordert jeden Wissenschaftler auf "aufgrund seiner weltanschaulichen bzw. ideologischen Position sein wissenschaftliches Tun zu rechtfertigen und Stellung zu nehmen zu den gesellschaftspolitischen Konsequenzen seiner wissenschaftlichen Arbeit." (4) und erklärt seine "Auffassung, daß die Betriebswirtschaftslehre, wie jede andere Wissenschaft auch bei der Beschreibung und Erklärung des Ist-Zustandes

(1) Keinhorst, 1956, a.a.O., S. 23

(2) Lisowsky, Arthur, 1936, a.a.O., S. 118

(3) Staehle, Wolfgang H.: Plädoyer für die Einbeziehung normativer Aussagen in die Betriebswirtschaftslehre, in Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 25. Jahrgang 1973,

(4) Ebenda, S. 185

nicht stehenbleiben kann, sondern zu normativen Gestaltungsempfehlungen kommen sollte." (1)

Er bezieht sich auf die "Grundprinzipien der Solidarität und Subsidiarität" (2) als Maximen seines theoretischen Systems und betont im Hinblick auf das Solidaritätsprinzip: "Jede Handlung eines Menschen wirkt auf andere ein, die Menschen sind aufeinander angewiesen und zur Solidarität (einer für alle, alle für einen) verpflichtet", wie es Bülow und Nell-Breuning formulierten und wie im Grunde in der hier vorliegenden Arbeit Verantwortungsbewußtsein definiert ist.

Staehle spricht abschließend nochmals fordernd die Betriebswirtschaftslehre an, daß sie "nicht um der Wissenschaft selbst willen betrieben, sondern sich ihrer Dienstleistungsfunktion für die Gesellschaft bewußt werden sollte." (3)

Im Jahre 1974 schließlich legt Hans Raffée seine "Grundprobleme der Betriebswirtschaftslehre" vor und macht damit einem größeren Kreis, insbesondere auch jüngeren Wissenschaftlern, die wissenschaftstheoretische Problematik, besonders auch des Wertfreiheitspostulates, bewußt. (4)

Nach ihm "kann nicht deutlich genug herausgestellt werden, daß es eine 'voraussetzungslose Wissenschaft' nicht gibt und daß jede wissenschaftliche Tätigkeit mit wertbehafteten Entscheidungen durchsetzt ist. Gerade eine angewandte Disziplin wie die Betriebswirtschaftslehre ist in Gefahr, der Werturteilsproblematik zu wenig Beachtung zu schenken." (5)

(1) Staehle, 1973, a.a.O. S. 191

(2) Staehle, 1973, a.a.O., S. 195

(3) Ebenda

(4) Raffée, Hans: Grundprobleme der Betriebswirtschaftslehre, Göttingen, 1974

(5) Ebenda, S. 45

Raffée/Speccht erkennen z.B., daß "für die Marketing-Disziplin die Lehre erhebliche Probleme mit sich (bringt), weil die Bildungs- und Ausbildungsfunktionen von Hochschullehrern in einem Objektbereich wahrgenommen werden, der seinerseits erhebliche gesellschaftsgestaltende Prozesse einschließt, die durch jeweilige Entscheidungen in eine bestimmte Richtung gelenkt werden können. Ein Marketing-Wissenschaftler wirkt in der Lehre zwangsläufig und meist wohl in noch stärkerem Maße als in der Forschung gesellschaftsgestaltend." (1), was sicherlich nicht nur für den Marketing-Bereich der Betriebswirtschaftslehre zutrifft, sondern für die Lehre der weitaus meisten Fachwissenschaften (2).

Auch Mattesich (3) versucht nachzuweisen, daß auch in der "wertfreien" Betriebswirtschaftslehre werteträchtige Imperative, z.B. die Prinzipien der Nutzen- und Gewinnmaximierung, des rationalen Wählens u.ä., enthalten sind.

Grundsätzlich kann wohl gesagt werden, daß auch im Bereich der Betriebswirtschaftslehre ein Reflektionsprozeß über implizite und explizite Werte in Gang gekommen ist. Weiterhin ist auch allen Wissenschaften, die die Wertediskussion aufgenommen haben, gemeinsam, daß sie dafür eintreten, daß Werte einbezogen werden, daß sie aber gleichzeitig offen dargelegt werden sollen, ein wissenschaftlicher Anspruch, der auch in dieser Arbeit eingelöst werden soll.

-
- (1) Raffée, Hans/Speccht, Günter: Basiswerturteile der Marketing-Wissenschaft, in Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 26. Jahrgang, 1974, S. 377
 - (2) vgl. Lisowsky, 1936, a.a.O., S. 118
 - (3) Mattesich, Richard: Zur Klärung des Problems der "Wertefreiheit von Wissenschaften": Ein Lösungsversuch im Wege der Systemanalyse, in Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 27. Jahrgang, 1975, S. 133-149

B.2.1.2. Werte in den Erziehungswissenschaften

Faßt man die vorangegangenen Aussagen zusammen, so lassen sich auffallende Parallelen feststellen.

In beiden Wissenschaftsbereichen

- wendet man sich dagegen, daß - entweder aus einem Gefühl der Ohnmacht oder aus allgemeiner Gleichgültigkeit gegenüber den Folgen der eigenen Handlungen - den Bereichen Wirtschaft und Technik eine Eigengesetzlichkeit unterstellt wird, gegen die man nichts tun könne oder nichts tun müsse.
- Vielmehr sei es der Mensch, der wirke, Tatsachen schaffe, und damit als einzelner und als Gemeinschaft die Folgen zu verantworten habe.
- Da menschlichem Wirken immer menschliche Entscheidungen vorausgingen, die wiederum von Wertungen abhängig seien, sei es notwendig, diese Wertungen zu reflektieren und offenzulegen.
- Der einzelne, die Gesellschaft und die Wissenschaften (als Einzelwissenschaft, besonders aber auch unter interdisziplinärem Blickwinkel) seien aufgefordert, über den Sinn von Wirtschaft und Technik nachzudenken, eine Normendiskussion in Gang zu setzen, allgemeingültige Werte herauszufinden und zu verfolgen.

Die Pädagogik muß sich nun fragen lassen, inwieweit sie diese Problematik erfaßt hat und welche Wege sie von ihrer Warte aus zu beschreiten vorschlägt.

Unbestritten ist hier der affektive Bereich, d.h. die Vermittlung von Werten, angesprochen.

Zweifellos ist die Pädagogik unter dem Vorwurf der Indoktrination von der einen Seite (1) und im Verfolg des Positivismus -Streites auf der anderen Seite zeitweise der Versuchung erlegen, das Werteproblem auszuklammern, ins Deskriptive auszuweichen (2), d.h. es "droht durch eine technologisch verkürzte Bildungsplanung und eine behavioristisch orientierte Curriculumforschung ein positivistische Überfremdung, eine Ausklammerung der Normenfrage in Erziehung und Unterricht" (3). Denn in den letzten Jahren lief auch die Pädagogik "Gefahr,Sinnfragen auszuklammern oder die Antwort darauf aus dem Bereich der Naturwissenschaften, der Technik, der Wirtschaft, der Soziologie, Politik usw. zu erwarten. Man war von einem szientistischen Optimismus erfüllt und glaubte durch die Methode der Naturwissenschaften, wertfreies Beobachten und Experimentieren, Messen und Berechnen ließen sich alle Probleme des Menschen lösen, ohne zu erkennen, daß man den Menschen gegenüber schnell an die Grenze der rein naturwissenschaftlichen Einstellung stößt." (4)

-
- (1) vgl. Erich Weber (1974, a.a.O., S. 11):befürchten manche, daß die moralische Erziehung allzuleicht in Gesinnungsmache und Gewissensmanipulation umschlägt."
- (2) vgl. Kopp (Kopp, Ferdinand: Christlich erziehen in der modernen Welt, Donauwörth 1978), der schreibt: "Wo sich Fehlerscheinungen zeigen, ermöglicht die empirisch-wissenschaftliche Methode überraschende und zutreffende Diagnosen. Aber die Therapie bleibt trotzdem nicht selten hinter der Qualität der Diagnose zurück. Insgesamt ist zuzugestehen, daß aus empirischer Sicht das Ziel der Erziehung nur pragmatisch beschrieben werden kann. Zielsetzung setzt eine Entscheidung für Werte und Normen voraus. Bloße Faktizität ersetzt nicht die Normativität, oder sie wird ihr irrtümlicherweise gleichgesetzt, Da aber Erziehung aus sich heraus immer auf etwas Schätzenswürdiges hinzielt, kann die Frage nach den Werten und Normen nicht ausgeklammert werden....."
- (3) Karl Ernst Nipkow, 1978, a.a.O., S. 41
- (4) Zöpfl, Helmut: Die Bedeutung der Sinnfrage für die Pädagogik, in Zöpfl (Hrsg.): Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth 1976, S. 20

Dazu schreibt - beispielhaft - Heribert Knab (1): "In den Erziehungswissenschaften sind der Behaviorismus und die Curriculumtheorie die beherrschenden Themen der letzten Jahre gewesen. Für viele Schulformen und -fächer wurden Lernzielkataloge erstellt, meist beschränken sich diese auf den kognitiven Bereich. Die Nichtbeachtung des affektiven Lernbereichs verursacht die Gefahr, daß die Aufmerksamkeit des Lehrers nahezu ausschließlich auf den kognitiven Bereich beschränkt wird. Die Bereitschaft der Schüler, etwas zu tun oder zu lassen, die Bewertung einer Sache oder eines Vorgangs im Sinne einer Werteinstellung, die Weckung der Neugierde und des Interesses, die Weckung und Förderung der Leistungsfreude und der Kreativität - alle diese wichtigen und erstrebenswerten Ziele lassen sich heute nur schwer artikulieren und im Schulalltag anstreben."

Die so ausgerichtete Schule verlor die Fähigkeit, ihre Erziehungsaufgabe wahrzunehmen, die seit Kant - wie Groothoff erneut betont - sich versteht als Enkulturation (Kant: Kultivierung), Sozialisation (Kant: Zivilisierung) und Personalisation (Kant: Moralisierung) (2), wobei in allen drei Bereichen affektive Lernziele angesprochen sind, und der "mündige Mensch", den Groothoff (3) unter Hinweis auf diese drei Erziehungsbereiche anstrebt, ist eben jene Person, die zu einem "Gesamtwertzusammenhang" gefunden hat, der ihr verantwortetes Handeln ermöglicht.

Die einseitige Betonung aber des kognitiven (Objekt-) Bereiches ließ die Schüler eine ungerechtfertigte Abhängigkeit von den

(1) Knab, Heribert: Die Situation des technologischen Unterrichts der Berufsschule im Fachbereich Elektrotechnik, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 7, 1968, S. 538

(2) vgl. Groothoff, Hans-Hermann: Funktion und Rolle des Erziehers, München 1972, S. 12

(3) Ebenda

Objekten empfinden, eine Einschränkung sowohl durch physische, genetische, psychische, als auch durch historische und soziale Zwänge (1). Schleißheimer drückt die Folgen daraus sehr drastisch aus, wenn er sagt (2): "Das Wissen, daß alles verursacht sei, scheint mit dem Glauben an die eigene Freiheit auch die Last aller Pflicht und Verantwortung von mir zu nehmen Es bietet mir ein Alibi, mich dem Anspruch zu entziehen, jeder Entscheidung und Verantwortung auszuweichen."

Damit wurde die Aufgabe der Erziehung eindeutig verfehlt, denn "Es kann nicht Aufgabe des Unterrichts sein, daß Schüler alle (VDE- G.A.)Vorschriften lernen. Oberstes und wichtigstes Ziel muß es sein, die Verantwortungsbereitschaft zu wecken, gemäß den VDE-Vorschriften zu handeln" (3), denn es "werden Mitarbeiter gebraucht, die (nicht nur - G.A.) Freude am Umgang mit der technischen Apparatur haben, über die Intelligenz verfügen, das Zusammenspiel der einzelnen Aggregate zu überblicken und zu steuern, (sondern auch - G.A.) ein ausgeprägtes ... Verantwortungsbewußtsein haben." (4)

Die Einseitigkeit des Kognitiven führt auch dazu, wie z. B. Inge Asendorff-Krings betont, daß in der heutigen schulischen Lernsituation "eine Entwicklung von Interessen und Neigungen, eine kritische Verarbeitung des Stoffes, d.h. seiner Überprüfung an den praktisch-beruflichen Erfahrungen und Kenntnissen nicht nur nicht gefördert, sondern geradezu verhindert

(1) Schleißheimer, Bernhard, 1976, a.a.O., S. 31

(2) Ebenda, S. 32

(3) Knab, Heribert, 1968, a.a.O., S. 538

(4) Hambusch, Rudolf: Funktion und Beruf in der Datenverarbeitung - Bestandsaufnahme verschiedener Aufgaben im Bereich EDV-Software, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 8/78, S. 229

wird." (1), und auch Hannelore Faulstich-Wieland bezweifelt wohl mit Recht, daß die heutige Schule "in der Lage ist, kritisches gesellschaftliches Bewußtsein und zielgerichtetes politisches Handeln bei den Schülern zu bewirken." (2).

Dennoch gab und gibt es auch Erziehungswissenschaftler, die ihre pädagogische Verantwortung gerade darin erkennen, das "eigentlich Erziehliche" neu zu problematisieren (3).

Dies kann an sich sowohl bedeuten, daß Verantwortung dafür empfunden wird, dem Edukanden Hinweise zu geben, Hilfestellung zu leisten, damit er sich eher zurechtfinden kann in dieser Welt (4), oder aber auch Begründungen dafür anzuführen

-
- (1) Asendorff-Krings, Inge: Schein und Wirklichkeit der Fachoberschule - Zur bildungspolitischen Funktion weiterführender beruflicher Schulen, in Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, Januar 1976, S. 18
 - (2) Hier allerdings für den Sozialkunde-Unterricht. Faulstich-Wieland, Hannelore: Sozialkunde in berufsbildenden Schulen, in Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 72. Band, 1976, S. 25
 - (3) Gatzemeier, Matthias: Grundlagen einer Legitimationstheorie - wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Lernzieltheorie. Rechtfertigung - Deduktion - Kompatibilität in Rudolf Künzli (Hrsg.): Curriculumentwicklung, Begründung und Legitimation, München 1975, S. 41, spricht von der jetzt wieder vorliegenden Einsicht, "daß der Schulunterricht nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern vor allem zur 'richtigen' Lebensführung befähigen soll."
 - (4) Harm Paschem weist in seinem Vorwort (S. 10) als Mitherausgeber von Kay, William: Die moralische Entwicklung des Kindes (in der Übersetzung von Karl Remmen, herausgegeben von Loch/Paschem/Priesemann, Düsseldorf 1975) darauf hin, daß verschiedentlich versucht wurde, neue Inhalte von Moral zu bestimmen (Antiautorität, Diskursfähigkeit, Gruppen-solidarität, Bedürfnisartikulierung), wobei aber die Entwicklung der individuellen Moral als Erziehungsaufgabe "allzu leichtsinnig unterschlagen" worden sei.

warum gerade dies nicht geschehen soll bzw. es in unserer Welt nicht geschehen könne (1).

Festzustellen ist immerhin, daß der Vorwurf, den Bloch unserer Gesellschaft macht, die Gegensätze "an denen der Stachel der Nachdenklichkeit erwachsen könnte" würde infolge "Abstumpfung und Überblendung" nicht mehr sichtbar (2) für die pädagogische Diskussion heute wohl nicht mehr gelten kann. So war es zunächst die sogenannte emanzipatorische Pädagogik, die ihre Wertmaßstäbe offenlegte, das pädagogische Denken damit neu problematisierte, die Diskussion der letzten Jahre weitgehend dominierte. Durch ihren im Grunde marxistischen Ansatz verengte sie jedoch das Problem, in dem sie z.B. Emanzipation gleichsetzte mit der Fähigkeit zur Erkenntnis und Durchsetzung von Gruppeninteressen. (3)

In letzter Zeit verstärkt sich nun die Zahl derer, die ihr

(1) vgl. hier besonders v. Braunmühl, Ekkehard: Antipädagogik, Weinheim, 1975, S. 19 ff.

(2) Bloch, 1971, a.a.O., S. 12

(3) so. z. B. Lempert, Wolfgang: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt, 1971, S. 89 ff., auch 1976, a.a.O., S. 25 ff., wobei diese Forderung sich in der aus dieser theoretischen Richtung entwickelten Praxis z.T. sehr einseitig niederschlug, denn "Die Texte sind so ausgewählt, daß sie im allgemeinen einen negativen Affekt beim Schüler erzeugen und sich die Schüler mit dem Inhalt (der Realität) nicht identifizieren können, sich vielmehr von ihm (ihr) distanzieren müssen, z.T. mit Ekel und Abscheu." und "Die Grundhaltung, die angestrebt wird, ist die des Verdachts, der permanenten Kritik am Bestehenden und der Auflehnung." (Rudolf Willeke: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt in emanzipatorischen Schulbüchern, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 9, 1976, S. 256 und 262).

mit eigenen Wertmaßstäben entgegentreten (1), so.z.B. auch William Kay (2), der betont, daß "die Ablehnung von Kirche, Tradition, gemeinsamer Moral, elterlichem Einfluß und sonstigen Autoritätsformen uns zwingt, die Moral-Entwicklung institutionell zu fördern."

Häufig wird auch der Emanzipationsanspruch relativiert bzw. neu gedeutet, wie z. B. bei Hans Giehl, (3), der sagt: "Nur mündige Bürger sind fähig, eine auf Selbst- und Mitbestimmung gegründete Staats- und Gesellschaftsform zu verantworten, zu gebrauchen und zu erhalten."

Mündiger Bürger kann aber nur der Mensch sein, der es gelernt hat, abgewogen zu urteilen. Nur wer die Spannungen zwischen Anspruch und Verwirklichung, Sinngebung und Sinnverfehlung erkennen kann, wer also kritisch zu denken und zu fragen versteht, vermag die oft diskrepanten konkreten Gegebenheiten angemessen zu erfassen, sich bedrohlichen Abhängigkeiten zu entziehen und frei zu bleiben für rationale Entscheidungen im Rahmen seiner geistigen und sozialen Verhältnisse und Aufgaben.

(1) Dies zum Teil offen aus der Furcht heraus, daß sich die Intoleranz mehr und mehr ausbreitet, wie Kopp (Kopp, Ferdinand, Vorwort zu "Christlich erziehen in der modernen Welt, Donauwörth 1978, S. 9 f.) betont: "Einen besonderen Akzent erhält die Auseinandersetzung mit den Fragen nach den Zielen und der Wertorientierung der Erziehung und nach dem Verhältnis von christlichem Glauben zu einer innerweltlich verstandenen Erziehung dadurch, daß sich - auch in einer demokratischen Gesellschaft - mehr und mehr bestimmte Ideologien intolerant der Pädagogik und der Schule bemächtigen. Das gilt sowohl für einen nur scheinbar toleranten Positivismus amerikanischer Herkunft wie erst recht für einen dogmatischen Neomarxismus."

(2) Kay, William, 1975, a.a.O., S. 13

(3) Giehl, Hans E.: Der Aufsatzunterricht als Beitrag zur sozialen und geistigen Emanzipation, in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth, 1974, S. 112

Emanzipation muß freilich heute auch in einer nahezu wertfreien Gesellschaft, die drauf und dran ist, in ihrer geschichtslosen Liberalität, Pluralität und Toleranz sich selbst in Frage zu stellen, den Mut zur Wertung mit einschließen."

Die hier angeschnittene Wertproblematik wird aber auch bereits von verschiedenen Pädagogen aufgegriffen. So betont u.a. Bittlinger (1) den hohen Wert der Persönlichkeitsbildung, der aus den lerntheoretischen Grundlagen nicht abgeleitet werden könne. Er bekennt sich im Gegenteil "dazu, daß erziehender Unterricht sich nicht ausschließlich messen kann und darf an der kognitiven Aneignung von Lerngegenständen; er muß sich auch messen am schrittweisen Heraustreten seiner Schüler aus der Unmündigkeit in die Mündigkeit individueller und sozial handelnder Persönlichkeiten." (2). Eine solche Erziehung beschreibt Kopp (3) "als ein Verändern von Verhalten, Einstellungen und Erleben als Folge von Auseinandersetzungen eines Menschen mit seiner Umwelt und schließt somit dem emotionalen und affektiven Bereich, also Werterleben und Normbewußtsein ein."

Dabei erhalte aber "das formale Konzept der Persönlichkeitsbildung seine inhaltsbezogenen Normen aus: Verfassung, Besitz und politisch(er) Willensbildung." (4)

(1) Bittlinger, Ludwig: Lerntheorien und Erziehung, in Hinke, Helga (Hrsg.): Plädoyer für Erziehung, Donauwörth 1975, S. 85 ff.

(2) Ebenda, S. 100

(3) Kopp 1978, (christlich erziehen) a.a.O., S. 35

(4) Bittlinger, 1975, a.a.O., S. 103

Haftmut von Hentig (1) forderte bereits 1965 sehr konkrete affektive Ziele: "Wandlungsfähigkeit, Weltoffenheit."

Kopp ist überzeugt, daß Unterricht nur dann seinen "Sinn" erfüllen kann, wenn er die verschiedenen Sinnprinzipien deutlich zu machen in der Lage ist (2). Hierzu ist eine normative (Vor-)Entscheidung unentbehrlich. "Verhaltensmuster, Wertungen, Haltungen und Tun im Bereich des sozialen, politischen, moralischen, ästhetischen, religiösen Lebens sind durch psychologische und soziologische Überlegungen wohl zu beschreiben, aber nicht normativ festzulegen." (3)

Allerdings könne in unserer pluralistischen Gesellschaft nur auf die Grundrechte zurückgegriffen werden. (4)

Bedeutsam ist dabei, daß Kopp jeweils zum

(1) Hentig, Hartmut von: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart, 1965, S. 37

(2) Denn auch Unterricht ist Handlung, deren Sinnhaftigkeit jeweils vorab geklärt werden muß, wenn sie nicht sinnlos werden soll.
vgl. auch Baumgardt (Baumgardt, Johannes: Erziehen zu sinnvollem Konsumieren, in Baumgardt/Heid (Hrsg.): Erziehung zum Handeln, München 1978, S. 27 f.): "Im geistigen Vorentwurf der Handlung, der in Lebenszusammenhang der handelnden Personen (mehr oder weniger) stimmig integriert wird, gewinnt die Kategorie des Sinnes ihre Bedeutung. Sinn ist die Kategorie im Handeln und in der Handlung, die den Gesamtzusammenhang im Leben konstituiert."

(3) Kopp, Ferdinand, 1974, a.a.O., besonders S. 89 ff.

(4) Kopp, 1974, a.a.O., S. 89 ff.

- | | |
|---------------------------|-------------|
| - lebenspraktischen. | Sinnprinzip |
| - theoretischen | Sinnprinzip |
| - ästhetischen | Sinnprinzip |
| - sozialen und sittlichen | Sinnprinzip |
| - religiösen | Sinnprinzip |

operationalisierte Richtziele zu formulieren fähig ist.

Dabei ist auch die Beschränkung auf die Grundrechte keineswegs so eng, wie sie zunächst erscheint. Letztendlich fußen sie auf dem "Freiheit bei Gleichheit"-Prinzip, das sich in den weitaus meisten der heutigen weltanschaulichen Richtungen wiederfinden läßt. Die Gleichheit ist dabei gewissermaßen vorgeordnet: Alle Menschen sollen die gleichen Rechte, die gleichen Freiheiten haben, was Kopp so formuliert: "Der Würde des Menschen entspricht die Freiheit als grundlegendes Menschenrecht. Freiheit zu lernen bedeutet: den Raum für die eigene Freiheit erkennen und nützen, gleichzeitig aber auch die Freiheit des Mitmenschen anerkennen." (1). Selbst in einer streng christlichen ausgerichteten weltanschaulichen Richtung wie dem Personalismus bei dem Freiheit eine andere Bedeutung erlangt als in den allgemeinen Menschenrechten, finden wir die Prämisse der Gleichheit. (2)

Andererseits weist besonders Xochellis nachdrücklich darauf

(1) Kopp, 1978, (christlich erziehen), a.a.O., S. 54

(2) "Demgemäß versteht man unter dem Personalismus jene philosophisch-theologische Sicht und jenes philosophische Anliegen, das den Menschen in seiner geistig-personalen Einmaligkeit und grundsätzlichen Gleichwertigkeit mit allen anderen Menschen anerkennt, obwohl die individuellen Eigenheiten verschieden sind. Als Personen sind Goethe und irgendein menschliches Wesen von gleichem menschlichen Rang, obwohl die Individualität ganz unterschiedlich ist."

(H. Kuhn: R. Guardini, Denker christlicher Existenz, in "Hochland", 52. Jahrgang, 1969/6, zitiert nach Menke, a.a.O., 1964, S. 15)

hin (1), daß die Frage nach Erziehungszielen in unserer gegenwärtigen pluralen gesellschaftlichen Situation durch "zunehmende Unsicherheit hinsichtlich der Zielfrage sowohl im pädagogischen Vollzug als auch in der pädagogischen Reflexion gekennzeichnet ist." Nachdem doch aber Erziehung "Beeinflussung bzw. Veränderung des Denkens, Wertens, Wollens, und Handelns" bedeutet, ist sie ohne Sinn- und Wertbezogenheit schlechthin nicht möglich. "Pädagogisches Tun erfolgt immer von jeweils bestimmten wertbehafteten Positionen aus und kann insofern auch als 'Phänomen der Verantwortlichkeit' begriffen werden; Erziehung heißt also Sich-in-Verantwortung-befinden. Dabei ist Pädagogische Verantwortung mit der Intention gekoppelt, den zu erziehenden Menschen zur Selbstverantwortung und zur Freiheit zu führen" (2), d.h. sie meint die Fähigkeit des Edukanden zur "Selbständigkeit des Urteilens, Wertens, Entscheidens und Handelns" und zur "Bereitschaft des Menschen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen" (3). Auch "Wissen erlangt erst einen hohen Wirkungsgrad, wenn es zum - möglichst selbstverantwortlichen Handeln führt. Umfangreiche Allgemeinkenntnisse und berufliches Fachwissen kommen dann voll zum Tragen, wenn es gelingt, mit ihrer Hilfe Handlungskompetenz zu vermitteln (4).

Xochellis betont auch ausdrücklich, daß dieses Ziel eines solcherart mündigen Menschen unabhängig sei vom weltanschaulichen Hintergrund (5). Verantwortungsbewußtsein (besonders

(1) Xochellis, Panos: Erziehung am Wendepunkt? - Grundstrukturen des 'pädagogischen Bezuges' in heutiger Sicht, München 1974, S. 75

(2) Ebenda, S. 84

(3) Ebenda

(4) Delventhal, Bodo: Vermittlung von Handlungskompetenz, in Baumgardt/Heid (Hrsg.): Erziehung zum Handeln, München 1978, S. 73

(5) Xochellis, 1974, a.a.O., S. 84

auch seitens des Edukators) sei umso notwendiger, je mehr sich die Gesellschaft in einer Umbruchsituation befinde (1).

Auch der Schüler ist als Mensch zur Mitgestaltung unserer Welt aufgefordert und er solle durchaus "erfahren, daß das Leben aus Schwierigkeiten und Konflikten besteht, daß unsere Gesellschaft nicht die beste aller möglichen Gesellschaften ist und daß es wünschenswerte Ziele gibt, die noch nicht im Entferntesten realisiert sind. Dieses Wissen allein wäre sinnlos, würde es nicht mit der Einsicht gekoppelt, daß man die Welt verändern kann Der autonome Mensch leistet konstruktive Beiträge für Veränderungen und bekämpft destruktive Tendenzen." (2)

In solchem verantwortlichen Handeln finden wir auch den Schnittpunkt zur emanzipatorischen Pädagogik. So fordert dies auch Behet (3), obwohl er - wie auch Dederling, der ebenfalls umfassende Forderungen aufstellt (4) - wohl von der entgegengesetzten weltanschaulichen Richtung her kommt, wenn er sagt: Eman-

(1) Xochellis, 1974, a.a.O., S. 85

(2) Oerter, Rolf: Zur Rolle der Schule im Sozialisierungs- und Erziehungsprozeß, in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 1974, S. 92

(3) Behet, Franz J.: Indoktrination der Anpassung - Zur Legitimierung emanzipatorischer Erziehung, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 1, 1977, S. 22

(4) Dederling, Heinz: Zur Qualifikationsbestimmung unter dem Anspruch einer "Humanisierung der Arbeit" und ihren Konsequenzen für die berufliche Bildung, in Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 12, 1976, S. 891: "Ein höherer Komplexitätsgrad des Arbeitsgefüges rückt in das Blickfeld, wenn die beruflichen Handlungsvollzüge im Zusammenhang mit den betrieblich-gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und den übergeordneten ökonomischen Verwertungsprozessen gesehen und an Hand geltender Normensysteme auf kommunikativen Wege kritischer Beurteilung unterzogen werden können. Diese Qualifikationen scheinen unabdingbar, wenn die Arbeitenden ihre beruflichen Rollen in ihrer ökonomisch-sozialen Abhängigkeit erkennen und zur solidarischen Wahrnehmung ihrer Rechte fähig sein sollen. In diesem Zusammenhang behaupten demgegenüber sogar Markert u.a.: Bildungstheorie, Bildungspolitik, Bildungspraxis, Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 10, 1978, S. 761: "Die Produktion von Solidarität..... wird im mittelschichtspezifischen Handlungssystem systematisch zerstört."

zipation bedeutet dann für die Didaktik und die Unterrichtswirklichkeit zunächst die realistische Annahme der vorgefundenen gesellschaftlichen Wirklichkeit; dann die kritische Prüfung ihrer Legitimität mit dem Ziel, die Möglichkeit oder Notwendigkeit einer Veränderung als Ergebnis der kritischen Auseinandersetzung ebenso einzubeziehen wie die mündige Entscheidung für deren Beibehalten." und (1) "Wer nur nach Bestätigungen und Beweisen zur Rechtfertigung der eigenen (Vor-)Urteile und Einstellungen sucht, gleichgültig ob diese auf radikale Veränderungen oder bedingungslose Rechtfertigung überkommener Strukturen ausgerichtet sind, handelt emanzipationsfeindlich. Er betreibt eine 'Indoktrination der Anpassung'".

Behets Erziehungsziel stützt sich dabei auf Marcuses Forderung (2), wonach "Herrschaftsbeziehungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft durch Diskussion transparent gemacht und durch kritische Publizität auf rational fundierte und demokratisch legitimierte Autorität reduziert werden (sollten)", aber er setzt sich damit ausdrücklich ab von Marcuses Nullsummenspiel, das sich ausdrückt in (3): "Machtgegensätze sollten offengelegt, gesellschaftliche Ungleichgewichte geändert, der Masse der seither von einer Minderheit in Abhängigkeit gehaltenen die ganze Macht verschafft werden."

Damit ist nun bereits der Bereich Wirtschaft angesprochen, von dem Bokelmann schon früher sagte (4): "Es geht darum, das ökonomisch-sachgesetzliche Wirken sittlich zu durchforsten und bildend anzueignen. Diese pädagogische Aufgabe weist über

(1) Behet, 1977, a.a.O., S. 22

(2) vgl. Wolfgang Mickel: Zur Bedeutung der Wissenschaftstheorien für die Unterrichtsarbeit, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 3, 1978, S. 72

(3) Ebenda

(4) Bokelmann, Hans: Die ökonomisch-sozialethische Bildung, Heidelberg 1964, S. 67

die Idee des homo oeconomicus hinaus auf die Idee des Wirtschaftsbürgers in unserem durch Wirtschafts- und Sozialordnung mitbedingten freien politischen Gemeinwesen."

Und wenn wir Derbolav betrachten, der - auch mit besonderer Beziehung auf den Wirtschaftsbereich formulierte: "Die Idee der Menschenbildung spricht im Grunde die selbstverständliche und schlichte Forderung aus, die Heranwachsenden ihre Welt so verstehen zu lehren, daß sie sich zugleich in ihr selber begreifen und verantwortlich bestimmen lernen." (1), so würde er heute Braun (2) zustimmen, der fordert, "daß (durch den Lehrer - G.A.) der Blick für die künftigen Aufgaben beispielsweise unserer sozialen Marktwirtschaft geschärft wird, daß kein rosarotes Bild der Wirklichkeit gemalt wird, das der täglichen Zeitungslektüre nicht standhält.", was gleichzeitig einschließt, was Peter Faulstich (3) sagt: "Berufsbildung heißt dann unter den Bedingungen industrieller Arbeit in der bürgerlichen Gesellschaft zugleich zum Verkauf der Arbeitskraft zu befähigen, die Aneignung gesellschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten zuvermitteln und die Ansatzmöglichkeiten individueller und kollektiver Selbstverwirklichung auszubauen."

Der Bereich Wirtschaft soll hier nicht weiter ausgedehnt werden, wurde und wird doch durch die Wirtschaftspädagogik das Verhältnis Wirtschaft und Erziehung von allen Blickwinkeln aus gearbeitet, z.B. auch Erziehung "in" der Wirtschaft (Walter Löbner, Werner Ziegenfuß, Friedrich Schlieper, Alfons Dörschel)

-
- (1) Derbolav, Josef: Wesen und Formen der Gymnasialbildung, Bonn 1957, S. 37, zitiert nach Bokelmann, 1964, a.a.O.
 - (2) Braun, Walter: Diplom-Handelslehrausbildung unter dem Anspruch bildungs- und beschäftigungspolitischer Anforderung. Rede vor dem Bundeshauptvorstand des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen am 22. September 1978, abgedruckt in Wirtschaft und Erziehung, Heft 11, 1978, S. 305
 - (3) Faulstich, Peter: Berufsbildung und "Humanisierung der Arbeit", in Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 1, 1977, S. 11.

"durch" die Wirtschaft, "für" die Wirtschaft (Theodor Franke, Friedrich Feld, Aloys Fischer), "gegen" die Wirtschaft (Peter Petersen, Arthur Lisowsky)(1) und - dies besonders bei Baumgardt - Erziehung zu sinnvollem und verantwortungsbewußtem Wirtschaftshandeln.

Auch bei Baumgardt taucht der Gedanke der gegenseitigen Abhängigkeit und Einflußnahme auf, so z.B. über den Begriff der "Sorge" füreinander, der dann sogar mit dem Begriff der Kultur gleichgesetzt wird (2), des weiteren auch im Begriff der "sozialen Verantwortung" (3), die u.a. in jeglichem wirtschaftlichen Handeln zu berücksichtigen sei.

Bezüglich der Beziehung Technik und Pädagogik (4) erinnert

(1) vgl. Baumgardt, Johannes: Die Bedeutung des Ideellen und Pragmatischen in Wirtschaft und Erziehung für die Wirtschaftserziehung, in: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt, Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag, Freiburg 1967, S. 42 ff. Dieser Gedanke wurde übrigens auch für die Beziehung zwischen Beruf und Erziehung aufgegriffen und diskutiert. (z.B. Baumgardt, Johannes: Wesen und Aufgabe der Berufserziehung, in Studien und Berichte des Internationalen Kolpingwerkes, Köln, 1963, S. 3), welcher Bezug heute auch für die Wirtschaftserziehung Bedeutung erlangt, insofern als die Arbeitslosigkeit einem Teil der Jugendlichen verwehrt, "im Beruf" Erfahrungen zur Entwicklung eines Gesamtwertzusammenhangs zu sammeln (vgl. Baumgardt, Johannes: Die Bewältigung der Berufsnot Jugendlicher als Aufgabe der Berufserziehung im Handwerk, in Baumgardt, Johannes/Schmiel, Martin (Hrsg.): Handwerk und Arbeitslosigkeit, Berufsbildung im Handwerk, Köln 1977, S. 16)

(2) Baumgardt, Johannes, 1967, S. 39

(3) Baumgardt, Johannes: Das Sparen in pädagogischer Sicht, in Österreichisches Bankenarchiv, Zeitschrift für das gesamte Bank- und Sparkassen-, Börsen- und Kreditwesen, 14. Jahrgang 1966, Heft V, S. 158
ders.: Kredit als pädagogisches Problem, in Jahrbuch der Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Hrsgg. von der Dr. Kurt-Herberts-Stiftung, Köln, Freiburg 1970, S. 238

(4) Tatsächlich hat sich die Erziehungswissenschaft auch früher schon wegen der Auswirkungen der Welt der Technik Gedanken gemacht. Vgl. z.B. Schlieper, 1963, a.a.O., S. 116 ff., der sich dabei auch ausdrücklich auf Jaspers und Spranger bezieht.

heute Burkhard Hecht (1) an Litt, der ansatzweise bereits vor zwanzig Jahren gefordert habe, was auch bei unserem heutigen kritischen Verständnis nach wie vor Aktualität habe: "Im Gegensatz zu einer auf Harmonie angelegten Bildung (an-)erkennt Litt das antinomische Verhältnis von Mensch und technisierter Umwelt. Demzufolge ist das Individuum der Möglichkeit und Notwendigkeit nach in ein Geflecht von Verhaltensweisen gegenüber anderen Menschen und gegenüber Natur bzw. ihrer systematisch-ökonomischen Aggregation - der Technik - eingebunden..... Litt gewinnt eine neue Harmonie der Bildung (sofern der 'Harmonie'-Begriff in diesem Zusammenhang noch Verwendung finden soll), die sich nicht durch Ausgrenzung von Technik und industrieller Arbeitswelt zu retten versucht, sondern sich durch das verständige Aushalten von Konflikten als solche zu behaupten hat;" (2)

"Hier ist die individualistisch-idealistische Pädagogik Litts (bei Berücksichtigung ihrer kategorialen Aussagen) durch die Besinnung auf den für die Technikdidaktik zentralen Schnittpunkt "Arbeit" aus ihrer privatistischen Isolation herausgeführt und zugleich ist die von Litt intendierte Selbstreflexion - die nun Arbeit als einen gesellschaftlichen Prozeß (an-)erkennen muß - erweitert: sie ist auf konkrete Lebenssituationen gerichtet und diesen nicht nur reflexiv, sondern auch per Handlung verpflichtet." (3)

Heute aber geht es nun bereits eher darum, die sich in Verselbstständigung befindliche Technik wieder bewußt zu beherrschen. Diese Probleme sprechen Manfred Hoppe/Svend Keller an, wenn sie auf die besonderen Probleme und daraus resultierenden Aufgaben hinweisen, die dem Menschen durch seine eigenmächtige "Gestaltung der Welt" heute erwachsen (4). "Auf der einen Seite

(1) Hecht, Burkard: Zur pädagogischen Dimension der Technikdidaktik in Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 3/1976,

(2) Ebenda. S.167,f.

(3) Ebenda, S. 173

(4) Hoppe, Manfred/Keller, Svend: Techniklehre in der Sekundarstufe II - ein Unterrichtsversuch in der Fachoberschule, in Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 3, 1976, S. 195

ist die 'natürliche', von Menschen in der jeweiligen Zeit vorgefundene Umwelt, die durch Gestaltungs- und Umformungsprozesse in die vom Menschen 'gewünschte' Umwelt (gestaltete Umwelt) umgewandelt wird. Aus der Gestaltung der Umwelt resultieren soziale, wirtschaftliche, gesellschaftliche, ökologische u.a. Auswirkungen (Lebensbedingungen, Umweltprobleme usw.), die ihrerseits auf die 'natürliche' Umwelt zurückwirken. Dies wird als Realität erfahren. Weil dieses System vieldimensional ist, müssen auch neben der erforderlichen Beherrschung der Gestaltungsprozesse die Auswirkungen dieser Prozesse in sozialer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, ökologischer u.a. Art in die Entscheidungen einbezogen werden. Veränderungen in diesem System dürfen nicht einseitig als technischer (und gesellschaftlicher) Fortschritt gekennzeichnet werden. Zur Operationalisierung von Entscheidungen sind deshalb Technik und technischer Fortschritt vorrangig als qualitative Größen zu behandeln. Denn nur von den wenigsten Menschen wird die durch Umformungsprozesse gestaltete Umwelt 'gewünscht', von den meisten wird sie lediglich 'erfahren' oder 'ertragen', Technik und technischer Fortschritt sind daher an Kriterien zu messen, die den Menschen in den Mittelpunkt des Handelns und Gestaltens stellen." (Hervorhebung - G.A.)

Dieser Gedanke wurde bereits von der Technikdidaktik aufgenommen. So schreiben z.B. Berger/Zankl (1) in ihrem Buch "Technisches Werken", das sie als didaktisch-methodische Vorarbeit zum Unterricht "Werken" verstanden wissen wollen: "Die Inhalte dieses Faches wollen und müssen technisches Werken bewirken, das heißt einen Prozeß in Gang setzen, der über das Herstellen (Machen) reflektierend zu einem Erfassen (Erkennen) von Sinnzusammenhängen im technischen und außertechnischen Bereich führt. Mit dem außertechnischen Bereich sind Folgeerscheinungen, jene weitreichenden Ergebnisse des technischen Tuns gemeint, die für jeden einzelnen von uns und damit für die Gesellschaft so bedeutsam

(1) Berger-Zankl: Technisches Werken - Erziehung zum technischen Denken, München 1974, S. 7

sind." und weiter: "Bei der Zielsetzung im engeren Sinne geht es um das Bewußtwerden von Problemen im technischen Bereich, um die Bewußtseinsbildung des heranwachsenden Menschen und um die Erziehung gegenüber der Gesellschaft."

Auch B. Wessels (1) fordert (übrigens bereits 1969) die Berücksichtigung der "Sinndimension" in der Werkerziehung, und Stührmann (2) schließlich führt in seiner sehr ausführlichen curricularen Ausarbeitung als Lernziele konkret auf:

- "Eignung und Wirkungen von Maßnahmen und Veränderungen in gesellschaftsrelevanten Technikwirkungsbereichen bewerten und beurteilen können.
- Zustand und Entwicklung von Technik in gesellschaftsrelevanten Wirkungsbereichen durch Forderungen und Aktionen beeinflussen und steuern können."

Hartmut Selling (3) moniert erneut in seinem ausführlichen Buch die weitgehend fehlende affektive Komponente im neuen Technikunterricht, verkürzt seine Forderungen im Sinne der emanzipatorischen Pädagogik aber auf die Erkenntnis der individuellen Arbeitssituation, während die persönliche Verantwortung des einzelnen ausgeklammert bleibt.

Immer wieder aber stoßen wir auf die Forderung Picht's (4) - auch gegenüber der Wissenschaft - der sehr deutlich macht: "Wer verantwortlich handeln will, muß wissen, was er tut. Er muß die möglichen Folgen seines Handelns überblicken. Er darf also nicht so handeln, wie die Vorväter und Väter unserer heutigen Wissenschaft gehandelt haben: er darf sich nicht mit der Selbstvergessenheit eines spielenden Kindes dem blinden

(1) Wessels, B.: Die Werkerziehung, Bad Heilbronn, 1969

(2) Stührmann, H.J.: Die Werkerziehung im Technikunterricht, in Dortmunder Hefte, Heft 1/1971, S. 13

(3) Sellin, Hartmut: Werkunterricht - Technikunterricht Düsseldorf 1972, S. 146 ff.

(4) Picht, Georg, 1967, a.a.O., S. 12

Trieb nach Erkenntnis überlassen.' Notwendig sei vielmehr "eine aufgeklärte Vernunft....., die ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen erkennt erkannt hat, daß nur solches Handeln vernünftig ist, das seine eigenen Folgen innerhalb der uns gezogenen Grenzen überblickt."

Das heißt aber, wir müssen diese Verantwortung aufnehmen und sollten uns nicht auf die 'Antiquiertheit' des Menschen im Vergleich mit der Technik zurückziehen, wie dies früher geschehen ist, wo gesagt wurde, er sei "angesichts einer technisch perfektionierten Welt", wie Wehnes G. Anders zitiert "hinter seinen eigenen Produkten zurückgeblieben; er ist bloß noch das Überbleibsel einer überholten Zeit, eine Fehlkonstruktion inmitten einer funktionierenden Gesellschaft. Seine Geistesvermögen reichen nicht aus, das zu steuern oder nur zu begreifen, was seine technischen Kräfte geschaffen haben."(1).

Für die Pädagogik stellt sich dann aber doch offensichtlich die Aufgabe, einer solchen Resignation entgegenzuwirken und vielmehr zu versuchen, dem menschlichen Denken eine neue Richtung aufzuzeigen - weg von der rein technologischen Betrachtung unserer Welt.

Denn wir können den "Kreislauf von technischem Fortschritt und Konsum, von Vollbringen und Verbrauchen nur dann steuern, wenn es gelingt, aus dem Zirkel herauszutreten, wenn wir Lebensziele und Werte neu entdecken, die völlig außerhalb des technisch Realisierbaren liegen und von der technischen Lebensbewältigung ganz unabhängig sind. Nach den faszinierenden Erfolgen der Technik wird es nun einer tiefgreifenden Umbesinnung bedürfen auf das, was für unser Leben von Wert ist....." (2)

(1) Wehnes, Franz-Josef: Mensch und Arbeit, Anthropologische Aspekte der Berufserziehung, Trier 1969, S. 26

(2) Sachsse: Technik und Verantwortung, Probleme der Ethik im technischen Zeitalter, Freiburg 1972, S. 148, zitiert nach Zöpfel, 1976 (Sinnfrage), a.a.O., S. 21

Dazu benötigen wir auch "das Eingeständnis, daß wir nicht alles machen, erreichen, herstellen können, sondern manches auch als gegeben, unveränderbar erkennen müssen und sollen, daß es aber an uns liegt, auch aus diesem Unveränderbaren für uns etwas zu machen, in dem wir uns daran und darin bewähren....(1)"

Denn "angesichts unserer komplexen und komplizierten Welt gehört zur Mündigkeit des einzelnen auch die Einsicht in die Begrenztheit der eigenen Erkenntnis und Handlungsmöglichkeiten sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, persönliche und gemeinsame Interessen unterstützt durch Informationshilfen und Kooperation wahrzunehmen und mit denen anderer auszugleichen (2).

Dies ist schon deshalb notwendig, weil "in der Gegenwart der Prozeß allseitiger Verbundenheit und Abhängigkeit in unerhörtem Ausmaße gewachsen (ist) und sich in den kleinen Geschehnissen des Alltags und der Alltagsarbeit nicht weniger aufweisen (läßt) als in der weltweiten Verknüpfung des modernen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens. Kooperation, hier verstanden als ein sozialer Prozeß, der ein gemeinsames Ziel anstrebt und darum Arbeits- und Verhaltensformen aufeinanderabstimmt, und Solidarität, hier gemeint als ein Gefühl und eine Gesinnung der Zusammengehörigkeit, das zu gegenseitigem Bestand verpflichtet....."(3)

(1) Zöpfl, 1976 (Sinnfrage), a.a.O., S. 25

(2) Weber, Erich: Grundfragen und Grundbegriffe der moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 2. Auflage 1974

(3) Kopp, Ferdinand: Erziehliche Aufgaben für Unterricht und Schule, in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 1973

Zwar gibt es "keine Patentrezepte für die Leitidee (einer solchen - G.A.) 'Sozialkompetenz', da diese in sich dialektisch zu sehen ist und je neu zu erwerben ist durch Entscheidungen zwischen Selbstbehauptung, Selbstdurchsetzung und Hingabe, Anpassung oder Unterordnung zugunsten anderer. Wie auch immer der Lernende sich entscheiden mag, es darf ihm die grundlegende Einsicht nicht verschlossen bleiben, daß alles eigene Handeln einmal auf sozialen Bedingungen mitberuht, daß es aber zugleich soziale Auswirkungen hat." (Hervorhebung G.A.) (1)

Dabei "bezieht sich kritisches Denken (doch wiederum auch - G.A.) nicht allein auf den anderen Menschen, auf Sachverhalte oder nur auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse. Es beinhaltet ebenso eine kritische Reflexion und distanzierte Prüfung von eigenen Gefühlen, Emotionen, Affekten und Vorurteilen." (2) Doch niemals darf auch eine so verstandene 'Erziehung zu sich selbst' rein "individualistisch mißverstanden werden, sie ist bezogen auf eine Erziehung zum anderen" (3)

So muß es "das Problem der Zukunft sein, wie man angesichts der Pluralität der Weltanschauungen zu konkreten Zielformulierungen findet, wie man der Entscheidungsmächtigkeit und Freiheit des einzelnen Rechnung trägt, ohne daß man ihn verantwortungslos sich selbst überläßt oder auf einen anonymen Reifungsprozeß vertraut." (4)

(1) Brunnhuber, Paul/Zöpfl, Helmut: Erziehungsziele konkret, Erziehung zum kritischen Ja - ein Programm zur inneren Schulreform, Donauwörth 1975, S. 16

(2) Ebenda, S. 20

(3) Ebenda, S. 15

(4) Zöpfl, Helmut: Einführung in "Die Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth 1976

B.2.2. Die Berücksichtigung des Aspektes Wertvermittlung in den derzeitigen Lehrplänen

Selbstverständlich können hier nicht alle derzeit auch nur in der Bundesrepublik gültigen Lehrpläne geprüft werden. Eine Beschränkung auf das Land Bayern erscheint deshalb sinnvoll, nicht nur, weil in einem christlich-sozial regierten Land die Bedeutung des affektiven Bereiches sicherlich nicht unterschätzt wird, sondern auch, weil Bayern mit dem Anspruch auf eine umfassende Curriculum-Reform neue sogenannte curriculare Lehrpläne (1) für weite Bereiche des staatlichen Schulwesens ausgearbeitet hat. (2)

Die Erarbeitung dieser Lehrpläne erfolgte in sogenannten curricularen Arbeitskreisen, am Institut für Schulpädagogik, das direkt dem Kultusministerium unterstellt ist. Die Zusammensetzung dieser Arbeitskreise soll lt. Westphalen (3) die von Flechsig/Haller (4) geforderte Kooperation von Wissenschaftlern, Lehrern der Praxis und Vertretern der Verwaltung verwirklichen.

-
- (1) Es darf allerdings darauf hingewiesen werden, daß bereits mit Beginn des kommenden Schuljahres 1979/80 erneut reformierte Pläne, die auf Vereinbarungen auf Bundesebene gestützt sind, eingeführt werden sollen. Sie sind im Augenblick noch nicht greifbar; es bleibt abzuwarten, wie dann der affektive Bereich Berücksichtigung findet.
 - (2) Von Rudolf Mannstetten (Mannstetten, Rudolf: Traditioneller Lehrplan und lernzielorientierte Richtlinien für den Ausbildungsberuf "Industriekaufmann" in Nordrhein-Westfalen, in Baumgardt/Heid (Hrsg.): Erziehung zum Handeln, München 1978, S. 204 f.) wissen wir aber, daß auch z.B. in Nordrhein-Westfalen affektive Ziele in den Lehrplänen kaum auftauchen.
 - (3) Westphalen, Klaus: Curriculumreform über staatliche Instanzen mit Richtlinien- und Lehrplankompetenz am Beispiel Bayern, in Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975, S. 324 ff.
 - (4) Flechsig, Karl-Heinz/Haller, Hans-Dieter, 1973, a.a.O.

Unter der Verantwortung der staatlichen Kultusbehörde, der das Institut untersteht, arbeiten institutsangehörige Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftler der allgemeinen Abteilung und qualifizierte Lehrer der Schulabteilungen unter Ausnutzung der Kontaktströme zwischen Kultusministerium, Fachwissenschaftlern der Universitäten und Lehrern an Versuchs- und Normalschulen zusammen. "Die übrigen Betroffenen haben durch verschiedene Institutionen Gelegenheit zur Mitsprache z.B. durch den Schülerarbeitskreis 'Lernzielfindung aus der Sicht der Jugend', durch Kontaktgespräche mit Landes-, elternvereinigungen, durch Besprechungen mit den Lehrerverbänden, durch die Beteiligung der Kammern und Berufsverbände an den Lehrplansitzungen im Beruflichen Schulwesen usw." (1)

Formal unterwirft sich das Institut auch jenen vier Kriterien für Entscheidungsprozesse, die Flechsig/Haller einer Lernzielfindung voraussetzen (2):

- Legitimation der Entscheidungsträger
- Kompetenz der Entscheidungsträger
- Transparenz des Entscheidungsproblems
- Effizienz der Entscheidung,

dies aber mit der ausdrücklichen Beschränkung der Legitimation der Entscheidungsträger auf eine Legitimation durch (staatlichen) Auftrag, nämlich kraft Grundgesetz (3).

Die Mitarbeiter des Instituts einigten sich zunächst auf einen

(1) Westphalen, 1975, a.a.O., S. 328

(2) Flechsig/Haller, 1973, a.a.O., S. 113 f.

(3) Westphalen, 1975, a.a.O., S. 328 f.

allgemeinen Richtzielkatalog (1), den sie 1973 der Schulöffentlichkeit vorlegten (2). Dort finden sich eine ganze Reihe von Richtzielen, die sich in die affektive Hierarchie einordnen lassen, u.a.

- Kenntnis von Veränderungen des Menschen im Verlauf seiner persönlichen Entwicklung. Bereitschaft, die Veränderung zu bewältigen.
- Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Krankheit und Tod
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstkritik
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstverantwortung, Fähigkeit, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln
- Fähigkeit zu sachlicher Diskussion. Bereitschaft zu fairer Auseinandersetzung
- Fähigkeit, die Auswirkungen einer Handlung abzuschätzen
- Fähigkeit und Bereitschaft, sich für Eindrücke offenzuhalten.
- Fähigkeit zur Kontemplation
- Fähigkeit, Wahrnehmungen differenziert aufzunehmen und kritisch zu verarbeiten
- Verständnis gesellschaftlicher Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene
- Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und sie mit angemessenen Mitteln zu verfolgen
- Bereitschaft, Pflichten zu erfüllen. Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen
- Bereitschaft, Leistung zu erbringen

-
- (1) Müller, Ingrid: Kooperation und Konflikt in der Curriculumreform an einem Beispiel aus Bayern, in Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band III, S. 113, München 1975
- (2) Staatsinstitut für Schulpädagogik: Allgemeine Lernziele für unsere Schulen, in schulreport 1973, Heft 2, S. 17-18

- Fähigkeit, Interessen abzuwägen, Bereitschaft, Interessen an Normen zu prüfen und mit legitimen Mitteln durchzusetzen
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Toleranz
- Fähigkeit, mit Konflikten zu leben, Kompromißbereitschaft
- Bereitschaft zur Überwindung von Vorurteilen
- Verständnis für fremde Völker und Kulturen. Bereitschaft zum friedlichen Zusammenleben in der Einen Welt.
- Bereitschaft zur Loyalität und Zivilcourage, zu Einordnung und Widerstand
- Fähigkeit, politische Interessen zu erkennen und ihre Berechtigung im demokratischen Staat zu würdigen
- Bereitschaft, politische Konflikte mit friedlichen Mitteln zu lösen.
- Bereitschaft, demokratisch zu handeln. Bereitschaft, Angriffe auf die freiheitliche demokratische Grundordnung abzuwehren.
- Fähigkeit und Bereitschaft zu Kooperation und Teamarbeit
- Einsicht in die Gesellschaftsbezogenheit der Berufe
- Kenntnis wesentlicher Faktoren der Wirtschaft. Einsicht in ihre gegenseitige Abhängigkeit
- Einblick in die Verflechtung der Wirtschaft mit allen Lebensbereichen
- Kenntnis der Umweltprobleme. Bereitschaft bei ihrer Lösung mitzuwirken
- Bewußtsein von der Gefährdung des Menschen durch die Technik
- Bereitschaft, die Frage nach der Wahrheit zu stellen
- Fähigkeit und Bereitschaft, Fragen, die die eigene Existenz betreffen, in weltanschauliche oder religiöse Zusammenhänge einzuordnen
- Bereitschaft, für seine Überzeugung einzutreten
- Einsicht in den Wandel von Wertvorstellungen, Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit überlieferten Normen
- Bewußtsein von der Veränderbarkeit der Welt. Einsicht, daß Veränderungen hilfreich, aber auch gefährlich sein können .

Bei Durchsicht dieser Ziele kann man feststellen, daß bei einem Teil wohl die kognitive Hierarchiestufe "Bewertung" angesprochen ist. Dies gilt u.a. für jene Fälle, wo von "Fähigkeiten" und "Einsichten" gesprochen wird. Jene Ziele, die eine innere Bereitschaft anstreben, weisen aber nachdrücklich auf die affektive Seite und dürften etwa bei "Bevorzugung eines Wertes" der Krathwohl-Taxonomie anzusiedeln sein.

Leider ist nicht bekannt, welche Änderungen dieses Zielkataloges später vorgenommen wurden und auch nicht, inwieweit diese Ziele verbindliche Grundlage der Lehrplanarbeit sein sollen. Nachdem die späteren Arbeitskreise mehrheitlich durch außenstehende Lehrer (und sonstige Beauftragte) besetzt waren und die Beschlußfassung demokratisch erfolgt (1), kann nicht zwingend davon ausgegangen werden, daß diese Ziele wirklich Berücksichtigung finden konnten.

Nachstehend sollen eine Anzahl zwischen 1975 und 1977 veröffentlichter Lehrpläne nach tatsächlich übernommenen affektiven Zielen durchgesehen werden.

Wie bereits im ersten Teil dieser Arbeit angeführt, bezeichnet das Institut für Schulpädagogik die Ziele einer Klasse 4. Werten und zwar

- 4.1. Bereitschaft (Werte werden anerkannt und als persönliche Ziele gesetzt)
- 4.2. Interesse oder Freude an bestimmten Lerngegenständen

(1) Beier, Heinz: Arbeitsverfahren von Lehrplankommissionen: Entscheidungsverfahren, Geschäftsordnungen und Reglement am Beispiel Bayern, in Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975, S. 539 ff.

als affektiven Bereich (1), der damit wohl in etwa durch die Klassen 1 bis 3 (Aufnehmen - Reagieren - Werten) der Krathwohl-Taxonomie abgedeckt wird.

In den neuesten Plänen, etwa seit 1977, werden als Bereich des Wertens und der Einstellung insgesamt genannt

- Offenheit/Interesse
- Neigung
- Achtung/Freude
- Bereitschaft
- Entschlossenheit.

Damit scheint der affektive Bereich beim Vergleich mit der Krathwohl-Taxonomie nach oben um etwa eine Stufe erweitert.

Bei Durchsicht von insgesamt 28 Lehrplänenzusammenstellungen mit insgesamt etwa 3.000 kognitiven Zielen (2) finden sich nur etwa 100 affektive Ziele, sowie noch etwa 300 Ziele, die sowohl dem affektiven wie dem kognitiven Bereich zugeordnet werden.

Es fällt weiter auf, daß bereits über die Hälfte der ca. 100 rein affektiven Ziele auf zwei einzelne Lehrplanzusammenstellungen, und zwar

- Lernzielorientierte Lehrpläne für die Fachakademie Ausbildungsrichtung Wirtschaft, Heft 1, Juli 1975
- Lehrpläne für die Fachschule für Altenpflege, Juni 1975

entfallen, und daß bei 12 dieser Zusammenstellungen überhaupt kein affektives Ziel angeführt wurde.

-
- (1) Wie erwähnt, werden in einem Teil der (frühen) Lehrpläne noch Ziele "Bewußtsein, Einsicht, Verständnis" sowohl dem primär kognitiven, wie dem primär affektiven Bereich zugeordnet.
- (2) Eine Aufstellung über die untersuchten Lehrpläne unter Angabe der dort aufgefundenen Ziele findet sich als Anlage

Es zeigt sich, daß in den weitaus meisten Lehrplänen rein affektive Ziele überhaupt nicht enthalten sind. Auch jene Ziele, Bewußtsein - Einsicht - Verständnis, die in diesen Lehrplänen manchmal als sowohl affektiv wie kognitiv bezeichnet werden, treten gegenüber den rein kognitiven Zielen in den Hintergrund.

Nicht erklärlich ist hingegen, daß sich die affektiven Ziele auffällig in zwei Lehrplänen häufen. Wenn diese Einseitigkeit bei dem Lehrplan für die Altenpflege auch noch einigermaßen verständlich erscheint, so muß doch verwundern, weshalb ein wirtschaftsfachlich begründeter Lehrplan in einem Falle affektive Ziele für notwendig hält, alle anderen Lehrpläne der gleichen Fachrichtung aber nicht.

Dies läßt sich auch nicht mit der höheren Altersstufe der Studierenden einer Fachakademie erklären, da Schüler einer Berufsoberschule etwa den gleichen Jahrgängen angehören dürften, dort aber affektive Ziele nur sehr selten auftauchen. Desgleichen läßt sich nicht ableiten, daß die Ausbildung für Leitungsstellen die Berücksichtigung der affektiven Ebenen erfordert. Denn bei einem dritten Lehrplan, bei dem sich noch affektive Ziele in etwas größerem Ausmaß (genaugesagt: 12) finden, handelt es sich ausgerechnet um einen Lehrplan für das Berufsgrundschuljahr, Zug J. Hier aber finden wir gerade Adressaten mit intellektuell verzögerter Entwicklung, die im Gegenteil gerade der Führung zu bedürfen scheinen.

Es fällt jedoch auf, daß an dem Arbeitskreis, der den Plan für die Fachakademie Wirtschaft ausarbeitete, ungewöhnlich viele Personen mit Praxiserfahrung beteiligt waren (1).

(1) vgl. Lernzielorientierte Lehrpläne für die Fachakademie Ausbildungsrichtung Wirtschaft, Heft 1, Juli 1975, Seiten II bis IV.

Wenn auch ein Vergleich mit der Zusammensetzung der Arbeitskreise für die sonstigen Lehrpläne kaum möglich ist, da die Veröffentlichung der Zusammensetzung des Arbeitskreises die Ausnahme bildet, soll immerhin eine Hypothese versucht werden.

Arbeitskreisteilnehmer aus der Praxis verfügen über keine oder geringe Kenntnisse der theoretischen Didaktikansätze. Andererseits verfügen sie aber über Erfahrungen hinsichtlich der zwischenmenschlichen Auswirkungen handelnder Menschen. Sie wissen um die Bedeutung konstruktiver und destruktiver handlungsleitender Interessen.

Theoretiker hingegen sind meist einer bestimmten Theorie verhaftet, und ein wertvermittlungstheoretischer Ansatz der Didaktik ist in der Gegenwart nur schwer zu erkennen. (1)

B.2.3. Über die Notwendigkeit einer Didaktik als Wertvermittlungstheorie

Aus den bisherigen Darlegungen sollte deutlich geworden sein, daß die Problematik der Wertvermittlung, d.h. der affektive Bereich im Unterrichtsgeschehen, nicht länger vernachlässigt werden darf.

Dies leitet sich zunächst schon aus der Tatsache ab, daß im Unterricht immer Werte vermittelt werden, d.h. der affektive Bereich bereits immer automatisch angesprochen und mit "gebildet" wird.

Dieses Phänomen muß die Didaktik reflektieren und die daraus entstehenden Probleme zu bewältigen suchen. Die spezielle Wertvermittlungstheoretische Forderung an die Didaktik leitet

(1) bzw. ist noch nicht ins allgemeine Bewußtsein gerückt, denn einen sehr interessanten wertvermittlungstheoretischen Ansatz stellen Brunnhuber/Zöpfl in ihrer Veröffentlichung: "Erziehung zum kritischen Ja - Erziehungsziele konkret - Ein Programm zur inneren Schulreform" Donauwörth 1975, vor.

sich aber weiter daraus ab, daß - wie ausgeführt wurde - die Endformulierung von Zielen immer eine didaktische (genaugenommen eine fachdidaktische) Aufgabe sein muß. Deshalb ist an einen didaktischen Ansatz unbedingt die Frage zu stellen, was er bezüglich der Einbeziehung des affektiven Bereiches, d.h. der Formulierung und/oder Berücksichtigung von affektiven Zielen bzw. Ergebnissen zu leisten in der Lage ist.

Ein weiteres ist zu bedenken:

Weil die Didaktik eine Stufe näher an der Praxis ist als die Pädagogik, muß und kann sie und nur sie versuchen, aus dem sie umspannenden Horizont von Pädagogiken mit unterschiedlichem weltanschaulichen Hintergrund jene Werte herauszufiltern, über die ein weitgehender Konsensus erwartet werden kann. Damit zieht sie gleichzeitig alle Werte, die in unserer pluralistischen Gesellschaft auffindbar sind, wie in einem Brennglas zusammen und erhält die Aufgabe, die ausgefilterten Werte so aufzubereiten, daß auch auf der unteren Zielebene, im Konkreten, der geforderte Konsens ebenfalls noch besteht (1).

Würde sich die Didaktik hingegen diesem Wertproblem gänzlich verschließen, d.h. verfiere sie im affektiven Bereich in ein laissez-faire, so könnte sie dies nur entweder aus der idealistischen Vorstellung;

(1) Über die Aufgabe der Didaktik, einen Konsensus hinsichtlich zu vermittelnder Werte zu schaffen, s.a. Franke 1978 (Wertorientierung), a.a.O., S. 31. Franke löst das Problem mit Hilfe der "Mehrdimensionalität", (S. 31 ff.), womit er den Theorien zur Wissensentwicklung, s. Kapitel C.2.2.2. sehr nahe kommt. Bemerkenswert ist dabei die Vielzahl praxisnaher Unterrichtsbeispiele, die gegeben werden.

"Der einzelne wird schon von selbst "gut" werden"
oder aus einer eher fatalistischen Vorstellung tun:

"Er hat das Recht, auch schlecht zu werden."

Dagegen geht im Grunde selbst jene Gruppe von Psychologen und Pädagogen, die menschliches Fehlverhalten stets der Umwelt und Gesellschaft anlastet, davon aus, daß der Mensch wertmäßig beeinflussbar ist. Die Unterstellung der Möglichkeit der Beeinflussung zum Falschverhalten, zur falschen Entscheidung, impliziert doch auch die Möglichkeiten der Hilfestellung zum Rechtverhalten, zur rechten Entscheidung.

B.3. Ansätze einer Didaktik der Datenverarbeitung auf der Grundlage verschiedener metadidaktischer Theorien, mit dem Ziel der Berücksichtigung wertvermittlungstheoretischer Erkenntnisse

Ausgangspunkt für diese Arbeit war die Absicht einer didaktischen Aufbereitung des Unterrichts in Datenverarbeitung. Unter der Erkenntnis, daß Unterricht ohne Wertvermittlung nicht möglich ist, sowie der Einsicht, daß Wertvermittlung als die eigentliche Aufgabe der Pädagogik (und damit auch der Didaktik) zu betrachten ist (mit der gleichzeitigen Überzeugung, daß diese Werte offengelegt werden müssen) soll den affektiven Zielen, ihrer Formulierung, Begründung und Legitimation größte Bedeutung zugemessen werden.

Solche affektiven Leitziele könnten nach den bisherigen Erkenntnissen etwa sein:

- 1) Bewußtsein, daß das Wesen des Menschen durch zu verantwortendes Handeln, nicht durch instinktives Verhalten bestimmt ist.
- 2) Bewußtsein, daß verantwortliches Handeln auch die Folgen der Handlungen einschließen muß.

- 3) Bewußtsein, daß wir Menschen als gesellschaftliche Wesen voneinander abhängig sind, daß unendlich viele Menschen von unseren Handlungen beeinflusst, d.h. von unseren Handlungen abhängig sind, daß andererseits der einzelne sich niemals völlig aus der Abhängigkeit von anderen lösen kann (1).

Wenn davon ausgegangen wird, daß diese - oder sehr ähnliche Leitziele im Unterricht eines jeden Faches - in diesem Falle also Datenverarbeitung - angestrebt werden bzw. nicht konterkariert werden sollen, so ist zu prüfen, ob die heute allgemein bekannten Didaktikansätze dies leisten können, bzw. festzustellen, inwieweit sie überhaupt den affektiven Bereich einzuschließen in der Lage sind.

B.3.1. Beispiel einer lerntheoretischen Didaktik der Datenverarbeitung

Das lerntheoretische Didaktikmodell, hervorgegangen aus der sogenannten "Berliner Schule", versteht sich bekanntlich als eine Theorie des Unterrichts. Dieser Ansatz will alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen der wissenschaftlichen Kontrolle unterwerfen. Dazu gehören Untersuchungen über personelle und materielle Bedingungen, unter denen schulisches Lernen geschieht, über die Ziele der Lehrpläne, über Lehrer, Schüler, sowie die situativen Bedingungen aller Art (2).

Dabei versteht sie sich als pragmatischer Ansatz, da sie auf dem Standpunkt steht, daß die hohen Ansprüche der bildungstheoretischen Ansätze (auf die an dieser Stelle ebenfalls eingegangen werden wird) nicht eingelöst werden und

(1) vgl. auch Messner, 1954, a.a.O., S. 115, der das Bewußtsein der gegenseitigen Abhängigkeit als eine der menschlichen Grunderfahrungen ansieht. Danach ist diese Abhängigkeitserfahrung nur im Bewußtsein zu halten.

(2) Blankertz, 1974, a.a.O., S. 89

deshalb nur zu zusätzlichen Fehlleistungen führen können (1).

Im großen und ganzen behandelt wohl die lerntheoretische Didaktik in erster Linie jenen Problembereich, den wir in unserem Kapitel 1 der Objektebene zugeordnet hatten. Zwar führt die angesprochene Zielproblematik auch in die höheren Ebenen hinein, jedoch wird nur die Herkunft der Ziele untersucht, sie werden von ihr nicht selbst gestellt.

Diesen Didaktikansatz könnte in unserem Zusammenhang insofern auf weiten Strecken behilflich sein, weil dort gerade jene Frage untersucht wird: Was geschieht zwischen Zielsetzung und Lernergebnis?

Sie müßte also antworten können auf die Frage: Wie und unter welchen Einflüssen läuft Lernen im Unterricht ab? Wie werden Idealvorstellungen in der Praxis relativiert?

Tatsächlich hat die lerntheoretische Didaktik den heutigen Unterricht maßgeblich beeinflußt. Die von ihr analysierten Unterrichtsdimensionen, also

- Anthropologische und soziokulturelle Voraussetzungen (lehrer-, schüler-, schulseits)
- Ziele des Unterrichts
- Inhalte des Unterrichts
- Unterrichtsmethoden
- einzusetzende Medien

werden bei allen wohlvorbereiteten Unterrichtseinheiten in Betracht gezogen und berücksichtigt. Auch die bayerischen Lehrpläne gehen weitgehend von diesen Grundlagen aus.

(1) Blankertz, 1974, S.90

Wie also könnte eine lerntheoretisch begründete Didaktik der Datenverarbeitung aussehen?

Tatsächlich liegt eine ausführliche didaktische Abhandlung für den Unterricht in Datenverarbeitung vor (1), die von ihren Verfassern ausdrücklich als unter lerntheoretischem Anspruch (2) erstellt bezeichnet wird.

Anhand dieser Veröffentlichung läßt sich möglicherweise die Leistungsfähigkeit des lerntheoretischen Ansatzes beurteilen.

Betrachten wir dort zunächst den Themenkreis 4, der sich mit "Lernzielen und Inhalten des Unterrichts in Organisation, Datenverarbeitung und Information - Didaktische und curriculare Aspekte" - befaßt.

Die Zielproblematik wird in einem weiteren Artikel (3) über Lernziele im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich nur relativ kurz erörtert.

Dieser Erörterung werden die - auch hier eingeführten Lernzieltaxonomien von Bloom, Krathwohl und Masia für den kognitiven und affektiven Bereich zugrundegelegt.

Für die kognitiven Ziele wird als wesentlich die Tatsache betont, daß nur höhere Hierarchieebenen des Wissens relevant sein dürften und weiterhin auch fortlaufend höhere Ebenen

(1) Siekaup, Waldemar, u.a. (Hrsg.): Unterricht in Organisation, Datenverarbeitung, Informatik, Stuttgart 1975

(2) Ebenda, S. 10

(3) Georg Schudrowitz: Lernziele im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich, in Siekaup, u.a. (Hrsg.): Unterricht in Organisation, Datenverarbeitung, Informatik, Stuttgart 1975, S. 187 ff.

des Bereiches Intellektuelle Operationen angesprochen werden. Für die kognitive Ebene des Unterrichts in Datenverarbeitung wird also ein außerordentlich hohes Anspruchsniveau unterstellt.

Hinsichtlich der affektiven Ziele stellt man hauptsächlich heraus, daß durch die Arbeit mit technischem Gerät eine hohe Motivation zur Mitarbeit erfolgt und daß weiter über die praktische Arbeit die Neigung entsteht, zu werten (1), "d.h. für einen bestimmten Standpunkt oder eine Handlungsfolge einzutreten und zu verantworten." Weiterhin könnte die Gruppenarbeit als wertvoll empfunden werden, die damit zu einem Wertesystem beitrage, das "Verantwortungssinn für den Mitarbeiter und Kooperationsfähigkeit" einschließe.

Einzuwenden wäre gegen eine solche Feststellung zunächst:

- 1) Die affektiven Lernziele Kooperationsfähigkeit und Verantwortungssinn stehen recht unerwartet im Raum. Sollen sie als Beispiele gelten? Gibt es noch weitere, die nur weniger gut verfolgt werden können. Woher nehmen die aufgeführten affektiven Ziele ihre Legitimation? Welches Einzelverhalten ergibt sich daraus?
- 2) Ist nicht von vorneherein ausgeschaltet, daß durch den geschilderten Unterricht nicht auch entgegengesetzte "Werte", z.B. Egozentrizität, Konkurrenzverhalten impliziert werden (2)

(1) Schudrowitz, 1975, a.a.O., S. 191

(2) vgl. dazu Norbert Trautwein (Trautwein, Norbert: Gewerkschaftliche Praxis und Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, in "Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 3/1978) der schreibt: "Gruppenarbeit kann viel Konkurrenz- sowie resignationsfördernder sein, als die Arbeit im Plenum, weil überkommenes Konkurrenz- und Unterdrückungsverhalten nicht von den Referenten korrigiert werden kann...."

3. Das als wertvoll erkannte Verhalten wird durch einen Vorgang ausgelöst, der nur mittelbar mit Datenverarbeitung zu tun hat, nämlich mit praxisnaher Tätigkeit und Gruppenarbeit. Beides ist aber nicht nur im Datenverarbeitungsunterricht einsetzbar. Die Besonderheit der Materie Datenverarbeitung wird also kaum angesprochen.

Vielleicht sollte man auch noch auf einen weiteren Artikel des Buches eingehen, bei dem von den Unterrichtsinhalten die Rede ist (1).

Dort zeigt sich, daß die inhaltlichen Lernziele weitgehend dem kognitiven Bereich des Wissens entnommen sind. Die Stufe der Bewertung wird nicht einmal im kognitiven Bereich angestrebt, der affektive Bereich bleibt völlig unberücksichtigt. "Der angeführte Lernzielkatalog für die Unterrichtsgestaltung.... hat sich im Laufe der Zeit aus persönlich gesammelten Unterrichtserfahrungen in der dargestellten Form und Reihenfolge ergeben und unter dem Aspekt der Unterrichtseffizienz als besonders zweckmäßig erwiesen (2)."

Zusammenfassung:

Für die Formulierung von affektiven Lernzielen ist die lerntheoretische Didaktik qua definitione nicht sehr gut geeignet, sie könnte allerdings versuchen, von ihr offensichtlich als allgemeine anerkannte Richtziele in Feinziele umzusetzen.

(1) Gerhard Diemer: Unterrichtsinhalte der Datenverarbeitung in Siekaup u. a. (Hrsg.): Unterricht in Organisation, Datenverarbeitung, Informatik, Stuttgart 1975

(2) Ebenda, S. 221

Hilfreich könnte sie außerdem sein hinsichtlich der Kontrolle funktionaler Lerneinflüsse.

Die Gefahr dieses Ansatzes liegt wohl in der zunehmenden Elementarisierung und Atomisierung des Lernvorganges, wodurch wohl deskriptiv auf verschiedene Bedingungen hingewiesen werden kann, eine Synthese zu einem konstruktiven Vorschlag für eine Gesamtplanung jedoch kaum mehr möglich ist.

B.3.2. Beispiel einer informationstheoretischen Didaktik der Datenverarbeitung

Die informationstheoretische Didaktik weiß sich zunächst der lerntheoretischen Didaktik verpflichtet, d.h. sie geht von den gleichen Prämissen aus. In ihrer konstruktiven Variante, und nur diese kann in diesem Zusammenhang interessant sein, versucht sie dann weiter, die einzelnen Unterrichtsdimensionen stark zu systematisieren (1), so daß sie im Extremfall sogar in Computerprogramme umgesetzt werden können (2).

-
- (1) vgl. Cube, Felix von: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik, in Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft, Darmstadt 1970
 - (2) Tröndle/Eichin (Tröndle, Karlheinz/Eichin, Klaus): Funktion und Aufbau eines mikroprozeßgesteuerten Lehrsystems, in adl-nachrichten, Zeitschrift für Informationsverarbeitung, Heft 98/76, S. 34) beschreiben ein Lernsystem dieser Richtung, bei dem der Schüler sein Lernen weitgehend selbst entscheiden kann: "Die zu einem bestimmten Thema gehörige Teachware wird in fünf verschiedenen Darstellungsformen, den sogenannten "Ebenen" dargeboten (Ebene 1: Grundlagen, Theorie, Ebene 2: Übungen, Beispiele, Ebene 3: z.B. Test, Ebene 4: z.B. Anleitung zu praktischen Versuchen, Ebene 5: weiterführende Theorie - G.A.) Der Student kann dabei wählen, welche Darbietungsform ihm am geeignetsten erscheint, und in der dazugehörigen "Ebene" mit dem Lehrprogramm beginnen. Wünscht er während des Programmablaufes die Darbietungsform und damit die "Ebene" zu wechseln, so kann er dies mit Hilfe eines sogenannten Lernersteuerungsbefehles..... von seinem Terminal bewerkstelligen."

Das ideale Endprodukt eines solchen computergesteuerten Lehrprogrammes sollte ermöglichen, die Daten für jeden einzelnen Schüler, z.B. Vorwissen, Alter, u.ä. aufzunehmen und ein individuelles Lernprogramm, jeweils wieder in bestimmten Sequenzformen, vorzugeben. (1)

Rein theoretisch ließe sich mit diesem Ansatz auch das in dieser Arbeit anstehende Problem der Wertvermittlung weitgehend lösen, d.h. mit Ausnahme der Zielproblematik, die vorgeordnet aufgearbeitet werden müßte.

Immerhin aber ließen sich hypothetische Annahmen darüber, welche kognitiven Einflüsse den affektiven Bereich wirksam beeinflussen oder durch welche Fragetechnik "Werte" erfahrbar gemacht werden können, zunächst in solche Programme einarbeiten und es ließe sich über ebenfalls eingearbeitete Erfolgskontrollen die Wahrheit dieser Hypothesen testen (2).

Tatsächlich scheinen aber bereits auf der Ebene der kognitiven Lernziele so umfassende Schwierigkeiten aufzutreten, daß eine Ausweitung solcher Programme in absehbarer Zeit nicht erwartet werden darf.

Außerdem ist aber bei solchen vollautomatischen Lernprogrammen - soweit sie auf den affektiven Bereich ausgedehnt werden würden - die tatsächliche Manipulation des Menschen in ganz gefährlicher Nähe.

Unter diesem Gesichtspunkt ist die kybernetische Didaktik für intentionale affektive Lernziele auf jeden Fall abzulehnen.

(1) Arlt/Hertkorn: Formaldidaktiken, Hannover 1972

(2) wobei man durchaus von der "black box"-Vorstellung ausgehen d.h. die eigentlichen Vermittlungsvorgänge im Individuum vernachlässigen könnte.

Zu beobachten bliebe sogar in diesem Zusammenhang, ob nicht durch einen solchen Ansatz, soweit er aktualisiert wird, tatsächlich - beabsichtigt oder unbeabsichtigt - eine Wertvermittlung erfolgt, die vom Individuum und/oder der Allgemeinheit abzulehnen wäre.

B.3.3. Beispiele bildungstheoretischer Didaktik der Datenverarbeitung

Hier sollen drei Ansätze vorgestellt werden. Als erstes wird der heute allgemein bekannte Theorieansatz von Klafki behandelt werden.

B.3.3.1. Die Anwendung des Prinzips des Elementaren, Kategorialen und Fundamentalen für eine Didaktik der Datenverarbeitung

Hier stoßen wir auf den Begriff des Bildungswertes. "Die Bildungsinhalte also werden wir als 'das Wirklichkeit Erschließende' betrachten dürfen und der 'Bildungswert' (1) liegt eben in dieser erschließenden Kraft der Bildungsinhalte." (2). Daraus wird deutlich, daß dieser Bildungswert eigentlich ein Dienstwert ist. Er verhilft zur Bildung, ist also eigentlich nur ein Wertelement, dadurch aber dennoch für unsere Überlegungen beachtlich. Nach Klafki ist ein Inhalt dann ein Bildungsinhalt, wenn es durch ihn gelingt, aus dem

-
- (1) An früherer Stelle (Klafki, Wolfgang; 1963, a.a.O., S. 130 ff.) spricht Klafki statt vom Bildungswert von Bildungsgehalt. Ein Bildungsinhalt berge dann in sich einen Bildungsgehalt, wenn er "Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen kann (ebenda, S. 134). Es läßt sich erkennen, daß hier die affektive Ebene stärker betont erscheint als beim Prinzip des Kategorialen und Fundamentalen.
 - (2) Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 2./4. durchgesehene und ergänzte Auflage, Weinheim 1964, S. 311

Geschichtlich-Elementaren exemplarisch jene Strukturen deutlich zu machen, die die Kategorien des Rahmenwissens erschließen. Nach Möglichkeit soll dabei der Blick auch für das Fundamentale eröffnet werden, das die höchste Stufe des Weltverständnisses, die über den jeweiligen Einzelinhalt erreicht werden kann, darstellt.

Vorsorglich soll dies noch an einem Beispiel, das Klafki von A. Stelzl übernimmt, verdeutlicht werden (1).

Hier wird z.B. als Geschichtlich-Elementares die südrussische Steppenlandschaft als Schutzwallstreifen in der Ukraine inhaltlich dargeboten. Aus diesem Inhalt läßt sich die Kategorie des Typus der Steppenlandschaft erschließen. Das Fundamentale wäre dann angesprochen, wenn dem Edukanden die Abhängigkeit des Menschen von dem Raum, in dem er lebt, bewußt wird.

Zunächst bedeutet dies, daß aus dem Wissen von Einzelheiten (2) das Wissen um Klassifikationen und Kategorien erwächst. Das Fundamentale würde sich also erschließen über die kognitive Stufe der Bewertung.

Wenn auch die affektive Seite, - wie übrigens bei allen kognitiven Zielen - nicht völlig ausgeklammert bleibt, so scheint sich doch diese kategoriale Bildung bei Klafki weitgehend auf den kognitiven Bereich zu beschränken.

Zudem wird das Fundamentale aus dem Inhalt nur selten hervortreten. Im allgemeinen darf schon mit dem Erfolg gerechnet werden, wenn aus dem Elementaren das Kategoriale erschlossen werden kann.

(1) Klafki, 1964, a.a.O., S. 330

(2) übrigens die unterste Stufe der Bloom-Taxonomie

Für eine Didaktik der Datenverarbeitung könnte eine dieser Bildungsvorstellung entsprechende Inhaltsstruktur etwa wie folgt aussehen: (Abb. 4)

Oder auch weniger umfassend:

Der Gesamtaufbau von Programmablaufplänen kann durch ein simples kleines Entscheidungsspiel (s. Abb. 5) kategorial, in diesem Fall zur Bildung der Erkenntnis der Logik der Programmierung erschlossen werden. Das Fundamentale könnte dadurch aufbrechen, daß erkannt wird, daß jede Entscheidung zunächst einen neuen Weg eröffnet. (1)

Es kann nicht bestritten werden, daß der Auswahl solcher Inhalte allergrößte Bedeutung zugemessen werden muß. Was aber tun mit Inhalten, die unsoziale Kategorien erschließen, die "falschen Fundamente legen." (2). Da sie nicht einfach weggelassen werden können, muß wohl affektiv gegengesteuert werden.

B.3.3.2. Kategoriale Bildung bei Derbolav

Derbolav (3) erhebt bekanntlich in seinem didaktischen Ansatz den Anspruch, vom Wissen zum Gewissen kommen zu wollen. Hier ist also ohne Zweifel der affektive Bereich über den kognitiven Bereich angesprochen. Er gibt uns auch den Hinweis

-
- (1) Es wurde hier bewußt ein sehr einfaches Beispiel stark vereinfacht dargestellt. Auf solche Weise kann die Kategorie "Ablaufplan" auch jüngeren Edukanden und ohne jede einschlägige Vorbildung bewußt gemacht werden.
 - (2) z.B. kann durch die Erfahrung, daß ohne Programmdokumentation Programmabläufe von Außenstehenden kaum nachvollzogen werden können, die kategoriale Erfahrung persönlicher Macht erschlossen (und dann genutzt!) werden.
 - (3) Derbolav, Josef, 1971, a.a.O.

Ebene des Elementaren

Die Leistung des Computers wird auf das System entweder - oder zurückgeführt.
Für seine Leistung sind wesentlich drei Bereiche:

<u>A. Technische Konstruktion</u>	<u>B. Systematische Befehlsvermittlung</u>	<u>C. Logische Aufbereitung der Probleme</u>
Strom ein - Strom aus	1 - 0	ja - nein

Ebene des Kategorialen

Diese Ebene kann hinreichend erschlossen werden über

<u>Bool'sche Algebra</u>	<u>Binärsystem</u>	<u>Programmablaufplan mit Verzweigungen</u>
--------------------------	--------------------	---

Ebene des Fundamentalen

Sie könnte durch die Erkenntnisse tangiert werden,

- daß das "Gedächtnis" eines Computers unendlich groß sein könnte bei unendlich großen Anlagen
- daß er nichts sinnvoll erarbeiten kann, was nicht vom Menschen vorher analysierend durchdacht worden ist.
- daß menschliche Denkfehler mit steigender Anlagengröße immer schwerer auffindbar sein werden.

Abb.4

Problembeschreibung:

Du hörst daheim Platten und langweilst dich. Plötzlich kommt dir die Idee, mit einer Freundin in eine Diskothek zu gehen. Du gehst zu einer Freundin, fragst sie, ob sie Lust habe mitzugehen. Wenn sie keine Lust hat (nein), sagst du Adieu und überlegst dir, ob es Spaß machen würde, auch mit einer anderen Freundin zu gehen. Wenn nein, gehst du heim und langweilst dich weiter (Ende). Wenn ja, gehst du zu ihr hin und fragst sie. Hat deine Freundin Lust mitzugehen (ja), wartest du bis sie sich fertiggemacht hat und ihr geht miteinander in die Diskothek (Ende).

Beispiel eines Programmablaufplanes dazu:

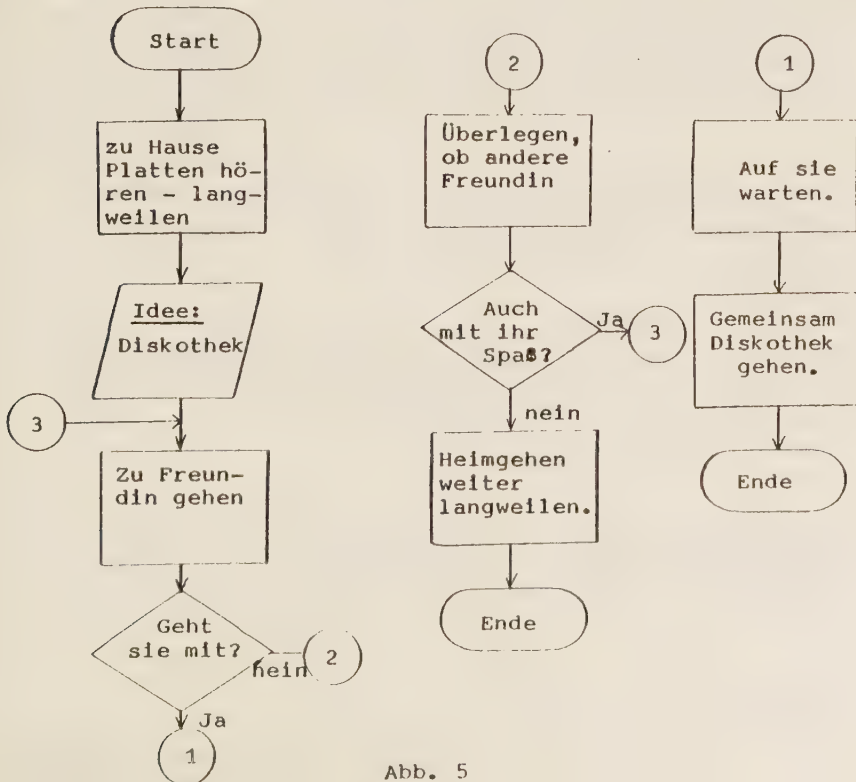


Abb. 5

dafür, wie sich dieses Gewissen (1) entwickelt. Es bildet sich aus der dialektischen Auseinandersetzung des Menschen mit der objektiven Umwelt und zwar dadurch, daß ein als gesichert empfundenes Bewußtsein (Synthese zwischen Mensch und Sache) erneut antithetisch in Frage gestellt wird.

Wie würde dies im Beispiel der Datenverarbeitung aussehen? Dazu folgende Beispiele:

1. Ein komplett ausgearbeitetes Programm läuft unerwarteterweise nicht ordnungsgemäß ab.

Grund: Es wurde bei der Kodierung ein Punkt oder Komma übersehen.

Dies führt zur Erfahrung eines Sorgfaltsgewissens.

2. Ein Programm wurde logisch einwandfrei erstellt, ordnungsgemäß codiert, die Ergebnisse sind in Ordnung. Ein Kollege löst das Programm mit einem Alternativprogramm, das weniger Speicherplatz und weniger Rechenzeit benötigt.

Erfahrung zur Entwicklung eines Wirtschaftlichkeitsgewissens.

3. Nach Fertigstellung eines Programmablaufes fällt dem Verfasser eine neue Fassung ein, die das Problem weniger umständlich, "eleganter" löst.

Erfahrung eines ästhetischen Gewissens.

4. Es soll ein vorhandenes Programm nach neuen Anforderungen geändert werden. Es bestehen nahezu unüberwindliche Schwierigkeiten, da der ursprüngliche Verfasser eine ordnungsgemäße Dokumentation nicht vorgenommen hatte.

Erfahrung des sozialen Gewissens

Nach der Taxonomie von Bloom könnte man vielleicht sagen, daß über die höchsten Stufen des kognitiven Bereiches die bekanntlich über die Wertung in den affektiven Bereich führen, die Gewissensdi-

mension angesprochen wurde. Andererseits ist aber auch eine Reaktion auf eine veränderte Situation notwendig, die - wenn sie befriedigend erfolgen kann - in der Erkennung eines Wertes mündet. Also auch die rein affektive Seite ist beteiligt.

Was im Derbolav'schen Ansatz ebenfalls nicht enthalten ist, ist das Problem, ob über die Vermittlung notwendigen Sachwissens und daraus resultierenden Erfahrungen evtl. auch sozial unerwünschte Werte entwickelt werden.

- Z.B. könnte man sich vorstellen, daß durch die Erfahrung, daß ein Vorgesetzter, bei dem man ursprünglich umfassende, das eigene Wissen übersteigende Kenntnisse voraussetzte, bei der DV-Problematik nicht mehr durchblickt.. Sozial erwünscht wäre der Effekt, daß sich dadurch bei dem DV-Sachbearbeiter ein gesundes Selbstwertgefühl einstellt, unerwünscht wäre der Effekt, daß er ein elitäres Überheblichkeitsgefühl entwickelte. (1). Irgendwie sollte also doch der Wert von der Würde des anderen Menschen, von dem Bewußtsein, daß wir beide voneinander abhängig sind, wir deshalb auch für ihn mitverantwortlich sind, vorrangig internalisiert worden sein.

B.3.3.3. Beispiel einer strukturgitterorientierten Didaktik der Datenverarbeitung

Auch dies scheint zunächst ein vielversprechender Ansatz.

Das von Blankertz und seinen Mitarbeitern angewandte Struktur-gitter, das Blankertz ausdrücklich als fachdidaktische Form

(1) vgl. Karl Abraham: Elitebildung und Massenbildung in der wirtschaftlichen Berufsbildung, in Baumgardt/Heid (Hrsg.): Erziehung zum Handeln, München 1978, S. 17

der Curriculumentwicklung darstellt (1), nimmt ja ausdrücklich den affektiven Bereich in sich auf (2). Dabei bestünde die Möglichkeit, die allerdings Blankertz offensichtlich noch nicht wahrnimmt, daß gerade die Interdependenz kognitiver und affektiver Ziele deutlich zu machen ist.

Das Strukturgitter hat aber auf jeden Fall den Vorteil, daß die Gesamtheit der affektiven und kognitiven Ziele einschließlich ihrer inhaltlichen Mittel übersichtlich offengelegt werden können. Auf diese Weise ist es möglich, auch den Edukanden als direkt Betroffenen, denen sonst eine praktische Umsetzung theoretisch formulierter didaktischer Intentionen nur schwer möglich ist, die tatsächlich verfolgten Ziele zu erklären. Damit ist der Gefahr der Gewissensmanipulation schon weitgehend entgegengewirkt.

(1) Blankertz, Herwig; Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München, 1975, S. 206

(2) Laut Thoma (Thoma, Gösta: Anwendung eines didaktischen Strukturgitters in der Entwicklung von Lehrplänen als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen, in Frey, u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975, S. 463) soll ein solches Strukturgitter

"-die Strukturen des jeweiligen Gegenstandsfeldes im Medium entsprechender Fachwissenschaften (erfassen)

- die an solche Fachstrukturen heranzutragende leitende pädagogische Intentionalität (ausdrücken)
- die an die Curriculumkonstruktion mehr oder weniger ausdrücklich herangetragenen gesellschaftlichen Ansprüche (aufnehmen)"

Zwar will Blankertz aus den Elementen seiner Matrix ausdrücklich keine Zielformulierung auf niedriger Abstraktionsebene vornehmen, da "auf diese Weise zu keinem praktikablen Ergebnis zu kommen ist, jedenfalls nicht, sofern verdeckte Nebenentscheidungen und Erschleichungen", die bei deduktivem Vorgehen unvermeidlich seien "vermieden werden sollen." (1)

Außerdem würde dies den Lehrer zum Vollzugsorgan des pädagogischen Theoretikers degradieren (2).

Hier nun zeigen sich bereits Probleme. Wenn Blankertz es dem Erziehungspraktiker überlassen will, Feinziele zu formulieren, so ist doch die Gefahr verdeckter Nebenentscheidungen durch die schwierige Deduktionsfrage keineswegs behoben.

Weiterhin nicht eindeutig erklärt ist m.E. in diesem Ansatz die Herleitung der das Gitter strukturierenden Dimensionen, weshalb eine einfache Übernahme des Modells für andere fachdidaktische Curricula-Entwicklung nicht möglich erscheint.

Ähnliches gilt im übrigen für die Dimensionen der Didaktischen Matrix für den Arbeitslehre-Unterricht von Kell (3). Die dort angeführten Dimensionen erscheinen zwar plausibel, doch nichtsdestoweniger willkürlich. Man kann z. B. durchaus erkennen, daß die auf die Dimensionen des Strukturgitters zurückgehenden Spalten Technik, Ökonomie, Politik, um weitere Bereiche, z.B.

-
- (1) Georg Groth: Didaktik der Arbeitslehre in Herwig Blankertz (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen 1968, S. 55
 - (2) Blankertz, Herwig, 1975, a.a.O., S. 207
 - (3) Kell, Adolf: Didaktische Matrix - Konkretisierung des "didaktischen Strukturgitters" für den Arbeitslehre-Unterricht, in Blankertz, Herwig (Hrsg.): Curriculumforschung, -strategien, -strukturierung, -konstruktion, Essen 1973, S. 35 ff.

Soziologie, Psychologie, ja sogar Medizin erweitert werden können, da sie ebenfalls im Feld Arbeitslehre auffindbar sind. Weitere Aufteilungen wären denkbar, z. B. bei Psychologie: Pädagogische Psychologie, Sozialpsychologie, Persönlichkeitspsychologie u.a.m.

Andererseits scheinen gerade die Zusammenhänge z.B. zwischen Technik und Ökonomie, Technik und Politik usw. ausgeklammert.

Des weiteren fehlen Dimensionen, die den Bereich Entscheidung und Ausführung beschreiben, obwohl diese Variablen spätestens seit Heinen 1968 (1) allgemein den genannten Variablen Planung, Realisation, Kontrolle beigeordnet sind. Gerade diese Entscheidungsvariablen könnten aber die Emanzipationsansprüche des Strukturgitters am ehesten verdeutlichen (2).

Tatsächlich ist in diesem didaktischen Strukturgitter bisher die affektive Komponente auf der Strecke geblieben, sieht man von dem mehr oder weniger legitimatorischen Anhängsel "Kritik" einmal ab. (3)

Zusammenfassung:

Der Vorteil des Strukturgitteransatzes, Interdependenzen im Lernzielbereich aufzuzeigen, sollte nicht nur dafür eingesetzt werden, daß Interdependenzen des kognitiven Bereiches bis in alle Einzelheiten atomistisch dargelegt werden, und die affektive Komponente "zwischen dem Gitter" gefunden werden muß,

(1) Heinen, Edmund: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, Wiesbaden 1968, S. 17

(2) Vielleicht könnte sogar bei Einbezug dieser Dimensionen jenes Problem behoben werden, das Lange (Lange, Hermann: Kritik der didaktischen Matrix, in Blankertz, Herwig (Hrsg.), 1973 s.o., S. 53 ff.) anschnidet, daß nämlich Emanzipation nur individualistisch gesehen wird, m.a. Worten, daß Verantwortung für den Mitmenschen ausgeklammert wird.

(3) Zwar könnte evtl. über die Dimension "Analyse" eine reflektive Komponente einfließen, zumindest im Ansatz von Kell bleibt der Einbezug von Analyse kaum begründet.

sondern es sollte versucht werden, mit dieser Darstellung die Interdependenzen zwischen affektiven und kognitiven Lernzielen möglichst eindeutig offenzulegen.

B.4. Das Defizitäre dieser Ansätze

Es gibt bei all den vorgenannten Modellen Ansatzpunkte für eine Lösung der hier aufgeworfenen Probleme. Doch keines reicht für sich allein vollkommen aus, um eine Berücksichtigung der affektiven Ziele in der Unterrichtsvorbereitung von der Metaebene der Zielfindung bis zur praktischen Curriculumarbeit zu gewährleisten.

Der lernzielorientierte und der kybernetische Ansatz klammerten die Zielfindung, ihre Begründung und Legitimation von vorneherein aus. Leider hat die lernzielorientierte Didaktik bisher meines Wissens auch nicht die möglicherweise in ihr steckende Chance wahrgenommen, Gründe für zielabweichendes Verhalten systematisch zu untersuchen, sodaß auch insoweit keine Hilfe für diese Arbeit von ihr erwartet werden kann.

Der kybernetische Ansatz birgt weiter die Gefahr in sich, daß die Werte dem Menschen in Zukunft 'computergesteuert' eingegeben werden könnten, mit den Folgen, daß durch ein einfaches 'Umprogrammieren' des Computers auch ein 'Umwerten' des Menschen möglich würde.

Die bildungstheoretisch begründeten Ansätze scheinen zunächst recht vielversprechend. Leider läßt sich aber mit den wenigen Beispielen (Klafki), bei denen der Schritt von der Theorie zur Praxis versucht wurde, nicht ableiten, wie verhindert werden könnte, daß durch notwendige kognitive Ziele auch unerwünschte Werte internalisiert werden. Beim Strukturgitter hingegen ist der Schritt Theorie:Praxis noch nicht stringent.

Insgesamt fehlt bis jetzt ein theoretischer Ansatz, der logisch einwandfrei und zugleich praktikabel die Umsetzung der hohen bildungstheoretischen Ansprüche in die praktische Curriculumarbeit und in den Unterricht hinein ermöglicht.

Teil C - Ansätze zu einer wertvermittlungstheoretischen Didaktik
und Versuch ihrer konstruktiven Anwendung zur Lehrplan-
gestaltung für den Unterricht in Datenverarbeitung

Diese Arbeit erhebt den Anspruch an sich selbst, soweit sie kritisch ist, konstruktive Kritik zu üben, soweit sie theoretisch ist, praktikable Theorie zu sein.

Deshalb soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, gewonnene Erkenntnisse auf eine Aussagenebene zu transformieren, die nicht zuletzt unterrichtsrelevant ist.

Selbstverständlich muß dies ein Versuch bleiben. Ein Lehrplan, der zu verantworten ist, darf schließlich nicht auf den Erkenntnissen einer einzigen Person beruhen. Dies gilt zunächst einmal für die kognitiven Ziele. Gerade für ein sich so schnell weiterentwickelndes hochtechnisches Fachgebiet (1) ist für die fachlichen Inhalte ganz sicher der Kenntnisstand der Verfasserin (2) nicht mehr ausreichend.

Schon aus diesem Grunde kann dieser konstruktive Teil der Arbeit nur beispielhaft verdeutlichen, wie ein wertvermittlungstheoretischer Ansatz in etwa realisiert werden könnte.

Der gemachte Einwand gilt aber in noch stärkerem Maße für die

(1) vgl. Schneider, Gert: Die Behandlung betriebsspezifischer Daten- und Algorithmenstrukturen im Fach Informatik, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 8/78, S. 220: "Theorien und Systeme der elektronischen Datenverarbeitung sind - das zeigt die Vergangenheit - oft kurzlebig. Die Fachdidaktik hat es deshalb schwer, pädagogisch gebotene Kontinuität mit realen Bedingungen in Einklang zu bringen. Vgl. Hambusch, Rudolf, 1978, a.a.O., S. 228: Analysen des beruflichen Strukturwandels hängen nicht nur von der Entwicklung des DV-Anlagen-Bestandes ab, sondern auch vom organisatorischen und technischen Wandel in diesem Bereich: Das spezielle Fachwissen in Wirtschaft und Industrie im Sektor Datenverarbeitung hat nur einen Anwendbarkeitszeitraum von weniger als 7 Jahren."

(2) Ausbildung zur EDV-Organisatorin im Jahr 1971

affektiven Ziele. Zwar wurde im Rahmen der Arbeit versucht, diese Ziele und die Notwendigkeit ihrer Verfolgung zu rechtfertigen, dennoch kann die Arbeit auch in diesem Bereich nur ein Vorschlag zu weiterer Diskussion in dieser Richtung sein.

Besonders notwendig erscheint aber bei einem solchen Ansatz, die Voraussetzungen, insbesondere auch weltanschaulicher Art, die die Entwicklung dieses Ansatzes begründen, aufzuzeigen (1).

C.1. Prämissen für einen wertvermittlungstheoretischen Ansatz

Hier sollen zunächst die Anforderungen hinsichtlich der formalen Struktur genannt, außerdem die zugrundegelegten materialen Thesen aufgezeigt werden und gleichzeitig der weltanschauliche Hintergrund, vor dem dieser Ansatz entstanden ist, aufgedeckt werden.

C.1.1. Formale Anforderungen

Ein solcher Didaktikansatz sollte folgende Bedingungen erfüllen:

- A. Die zu vermittelnden Werte und die daraus resultierenden Leitziele sind darzulegen, zu rechtfertigen und auch gegenüber dem Edukanden offenzulegen (2).
- B. Die zugrundegelegten Annahmen über die Wertvermittlungsvorgänge sind aufzuzeigen.

(1) Zur Offenlegung des je eigenen Standpunktes vgl. auch Wolfgang Mickel, 1978, a.a.O., S. 71, der sagt: "Für die Unterrichtsarbeit von Lehrern und Schülern - für die Postulierung der Voraussetzungen und für die Interpretation der Ergebnisse - ist es von fundamentaler Bedeutung, welche Wissenschaftstheorien sie zugrundelegen. Da es eine einzige gültige Theorie - im Gegensatz zu marxistischer Ansicht - nicht geben kann, ohne den Anspruch auf Wahrheit und wissenschaftlichen Fortschritt zu gefährden, wird die Auswahl zu einer gesellschaftspolitischen Entscheidung. Diese (subjektive) Tatsache wird dadurch abgemildert, daß man sich der jeweils eingenommenen Position bewußt sein und für andere transparent machen sollte."

(2) Nicht zuletzt aus dieser Forderung entstammt mein Bemühen um einen möglichst praxisnahen sprachlichen Ausdruck in dieser Arbeit. Die Ausführungen sollten auch auf der Ebene der tatsächlichen Unterrichtspraxis noch gelesen und verarbeitet werden können.

- C. Die Vermittlungsfähigkeit muß bis auf Feinzielebene ein-
sichtig und die Transformation von Leit- zu Grob- und evtl.
Feinzielen muß auf ihre innere Logik überprüfbar sein.

Durch eine solche Formalstruktur soll der Gefahr einer Mani-
pulation vorgebeugt werden, da der Edukand dann Kenntnis von dem
hat, was er internalisieren soll und gegebenenfalls Gegenkräfte
mobilisieren kann (1).

C.1.2. Materiale Grundannahmen

In Anlehnung an die aufgeführten Grundforderungen werden zunächst
drei Grundthesen formuliert, die dann im weiteren Verlauf der
Arbeit noch zu begründen sein werden, und darüberhinaus der ethi-
sche Bezugsrahmen offengelegt.

C.1.2.1. Die Theorie begründende Thesen

These 1: Wesentliche Aufgabe der Erziehung ist die Hilfestellung
für die Entwicklung von Verantwortungsbewußtsein.

These 2: Verantwortungsbewußtsein entspricht in einem großen
Bereich dem Begriff des Gewissens.

1. Folgethese:

Verantwortungsbewußtsein kann mit Hilfe von Theorien
der Gewissensentwicklung vermittelt werden.

2. Folgethese:

Bei gleichzeitiger Internalisation von Verantwortungs-
bewußtsein werden zeitabhängige Werte durch Vernunft-
einsicht relativiert und integriert.

These 3: Die Krathwohl-Taxonomie ist grundsätzlich geeignet,
zur Vermittlung von Verantwortungsbewußtsein herange-
zogen zu werden.

-
- (1) Übrigens ist dies auch eine Forderung, die das Staatsinstitut
für Schulpädagogik, München, an seine curricularen Lehrpläne
stellt (Staatsinstitut für Schulpädagogik - München:
Handreichungen für den Ethik-Unterricht in den Jahrgangsstu-
fen 11-13, Mai 1976, S. 8: "Dem Lehrer ist zunächst die Auf-
gabe gestellt, Lehren und Lernen durchsichtiger zu machen,
als es bisher möglich war. Die Curricularen Lehrpläne sind
hierbei eine große Hilfe, sie sind für Lehrer und Schüler
geschrieben. Der Schüler soll erfahren, welche Ziele er inner-
halb eines Kurshalbjahres anstreben soll..", wenn auch hier
die Bedeutung nicht so gravierend sein dürfte wegen der
Abstinenz gegenüber affektiven Zielen in diesen Lehrplänen.

C.1.2.2. Diesen Grundthesen unterliegender ethischer Bezugs- rahmen

In dieser Arbeit insgesamt wird unterstellt, daß das individuelle Wertsystem bewußt oder unbewußt in die individuelle Leistung einfließt. Deshalb ist es nur folgerichtig, den weltanschaulichen Hintergrund, vor dem dieser Versuch, einen wertvermittlungstheoretischen Ansatz zu entwickeln, sich entfaltet, zu reflektieren und offenzulegen, oder anders: darzulegen, aus welchem pädagogischen Selbstverständnis heraus diese Theorie gebildet wird.

Zwei Grundüberlegungen bilden die im wesentlichen pragmatistische Basis:

C.1.2.2.1. Anthropologische Grundannahmen

Der Mensch ist ein zu Bildsamkeit fähiges und auf Bildung angewiesenes Wesen, wobei Bildsamkeit die Fähigkeit bedeuten soll, aus Erfahrung und Einsicht zu lernen, und das Angewiesensein auf Bildung die Notwendigkeit einer Umwelt impliziert, die Schutz, Hilfestellung, Vorbild bietet. Diese Bildungsfähigkeit ist dabei nicht auf einen bestimmten Lebensabschnitt beschränkt, deshalb auch der Lernprozeß nie abgeschlossen.

Vorbild ist deshalb ebenfalls nicht etwas endgültig zu Übernehmendes, sondern lediglich etwas schon Existierendes, das sich dem lernenden Individuum als Erkenntnisobjekt anbietet (1).

-
- (1) Aus der Tatsache, daß wir ein Vorbild bieten - ob wir wollen oder nicht -, ergibt sich, daß im Grunde jeder Mensch Erziehungsverantwortung trägt. "Durch unseren Lebens- und Umgangsstil, unsere Angst und Hoffnung, wie wir leiden und lieben, was wir zu meiden und was wir zu erlangen trachten, wirken wir unablässig auf diejenigen, mit denen wir zusammenleben. Es hängt weithin von unseren Haltungen und unserem Verhalten ab, auf welches Bild des Menschen und des gesellschaftlichen Lebens die heranwachsende Generation sich einläßt." (Nipkow, 1979, S. 82). Denn "erzieherisches Handeln ist vor allem ein unmittelbares Miteinander von Mensch zu Mensch...Keine andere zwischenmenschliche Beziehung gibt uns darum wie das erzieherische Verhältnis Anlaß zur Selbstbesinnung." (Ebenda, S. 80)

Aus der Verpflichtung zur Hilfestellung sind wir alle als Vorbilder aufgerufen, eigene Einsichten offenzulegen und zur kritischen Übernahme anzubieten (1).

Der Mensch ist aber außerdem ein mit Vernunft ausgestattetes Wesen und damit von der Weltordnung her aufgefordert, diese Vernunft auch zu gebrauchen.

C.1.2.2.2. Darstellung und Begründung einer pragmatistischen Ethik im pluralistischen Weltzusammenhang

Aus diesem Wissen um die Verpflichtung zur Hilfestellung und um die eigene Existenz als ein Vorbild ergibt sich eine Verpflichtung eines jeden gegenüber jeden anderen, da jeder eines jeden Lehrer und Schüler ist (2). Es bedeutet aber auch die Verantwortung eines jeden für jeden anderen und gleichzeitig die Abhängigkeit eines jeden von den anderen. Daraus ergibt sich dann aber wieder die Forderung nach allgemeiner Achtung voreinander.

(1) vgl. Nipkow, 1979, a.a.O., S. 83: "Junge Menschen brauchen Begleitung, Verständnis und Widerspruch von Erwachsenen, an denen sie sich orientieren und mit denen sie sich teilweise identifizieren können, deren Lebensstil sie aber nicht unbesehen und widerspruchsflos übernehmen müssen." Heinrich Roth (Roth, 1971, Band II, a.a.O., S. 38) nennt dies die "Erkenntnis, daß unendlich offene (vielleicht auch erst zu öffnende) Bildsamkeit auf eine unendlich offene menschliche Selbstbestimmung bezogen ist und daß nur die Erziehung, die eine Gesellschaft theoretisch zu entwerfen und faktisch zu leisten imstande ist, diese unsichere Relation zwischen Bildsamkeit und Bestimmung in eine Individuum und Gesellschaft erhaltende und befreiende Relation umzuwandeln vermag, indem die Gesellschaft die Erziehung, d.h. die zwischen Individuum und Gesellschaft spielenden Lernprozesse, gleichzeitig durchsichtig und verbindlich zu machen versteht."

(2) "Bezeichnend für diese Vorgänge ist, daß die Rollen der Lernenden und Lehrenden keineswegs festliegen, daß man wechselseitig lernt....." (Scharffenroth, Gerda: Kirche und Bildung. Überlegungen zur Präsenz der Kirche in der technischen Welt, in Kratzert u.a. (Hrsg.): Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche, Gütersloh 1978, S. 29)

Damit wurde der Absolutheitsanspruch der Werte "Verantwortungsbewußtsein" und "Achtung vor der menschlichen Würde des anderen" im Grunde von der anthropologischen Grundlegung des Aufeinander-verwiesenseins abgeleitet.

Aus der Erkenntnis des wechselseitigen Vorbildes ergibt sich aber weiterhin, daß keine absolute Gültigkeit sonstiger Werte vorausgesetzt werden kann. Deren "Güte" muß sich vielmehr daran messen lassen, wie "gut" sie im Sinne der Lebenserhaltung und Lebensförderung sind (1), im Sinne des Förderlichen für das Leben jedes einzelnen und das Zusammenleben aller, d.h. für das gesamte menschliche Dasein in der jeweiligen Zeit.

Dadurch bezieht sich die Relativität der Werte selbstverständlich auch auf den Wert einer bestehenden Gesellschaftsform. Immer muß sie sich aber daran messen lassen, wie gut sie dazu verhilft, daß der Mensch menschenwürdig handelt und von allen anderen eine menschenwürdige Behandlung erfährt. Für die Realisierung einer solchen Gesellschaft trägt wiederum jeder einzelne volle Mitverantwortung (2).

Nochmals zum Begriff Verantwortung.

Richard Wisser weist in seinem Vorwort zu seiner Veröffentlichung 'Verantwortung im Wandel der Zeit' (3) zwar darauf hin, daß in

(1) vgl. Messner, 1954, a.a.O., S. 96 ff.

(2) vgl. Spranger, 1959, a.a.O., S. 346 f.: "Die Demokratie ist die Staatsform, in der die verschiedensten Richtungen, auch weltanschaulicher Art, nebeneinander Raum und Recht finden sollen. Sie ringen miteinander, durch Spannung streben sie zum Ausgleich. So entsteht die doppelte Verantwortung einerseits für die Überzeugung der Gruppe, zu der man sich bekennt, andererseits für das größere Ganze, das immer mitgetragen und immer neu gestaltet werden muß." und (ebenda, S. 344): "Ein solcher Staat kann überhaupt nicht leben, wenn in seinen Bürgern das Verantwortungsbewußtsein für das Ganze nicht zur politischen Grundtugend geworden ist."

(3) Wisser, Richard: Verantwortung im Wandel der Zeit, Mainz 1967, S. 1

z.B. diesem Werk "an fünf Modellen gezeigt werden wird, daß und wie hier 'Verantwortung im Wandel der Zeit' wahrgenommen ist, jedoch keine Anstalten getroffen werden, den 'Begriff der Verantwortung' zu bestimmen oder dem 'Wesen der Verantwortung' nachzufragen.

Nun wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits an verschiedenen Stellen in etwa definiert, was unter Verantwortungsbewußtsein verstanden werden soll. Dennoch scheinen einige wenige klärende Worte auch an dieser Stelle sinnvoll.

Wisser zitiert Martin Buber, der gesagt habe (1): "Weit entfernt davon, ihr gewachsen zu sein, weiß ich doch, daß ich im Anspruch angesprochen werde und in der Verantwortung antworten darf, und weiß, wer spricht und Antwort heischt."

Folgt man Martin Buber, so setzte Verantwortungsbewußtsein notwendigerweise ein Gottesbewußtsein voraus, (vor) ihm habe ich zu (ver-)antworten.

Daraus könnte dann aber folgen, daß für denjenigen, der diesen religiösen Rückbezug nicht zu akzeptieren bereit ist, Verantwortungsbewußtsein per definitionem nicht möglich sein könnte.

Deshalb darf Verantwortung hier nicht so eng definiert werden.

Allerdings setzt Antwort immer ein "Du", ein anderes, einen anderen voraus, dessen Meinungen, Überzeugungen, Interessen

(1) Wisser, Richard, 1967, a.a.O., S. 147

und Ansprüchen ich ausgesetzt bin, - und umgekehrt (1). Verantwortungsbewußtsein soll deshalb gegenüber dem "Anderen", wie er uns in der "Goldenen Regel" entgegentritt, begriffen werden.

Auch dazu führen wieder pragmatistische Überlegungen.

Wir leben in einer pluralistischen Gesellschaft und alle Erziehungsbemühungen haben diesen Pluralismus der Überzeugungen zu berücksichtigen (2).

Was hätte eine didaktische Ausarbeitung für eine praktische Bedeutung, wenn sie z.B. auf einer teleologischen Wertethik gründete, die dann ein Großteil der Betroffenen nicht nachzuvollziehen bereit oder fähig ist (3).

-
- (1) vgl. dazu auch Erich Weber, 1974 (Grundbegriffe), a.a.O., S. 22: "Während die einen der Wortbedeutung entsprechend betonen, daß Verantwortung stets und wesentlich Verantwortung vor jemanden ist, z.B. vor Gott, vor den Mitmenschen oder vor dem eigenen Gewissen, vertreten andere die Auffassung, daß Verantwortung der Sache nach primär eine solche für etwas ist, ein Inanspruchgenommenwerden durch Sollensforderungen, die in den Lebenssituationen mit ihren Wert- und Unwertgehalten zu vernehmen sind."
- (2) vgl. Hans-Georg Roth: Bildung - Ausbildung. Zum Bildungsgesamtplan, hrsgg. von der Bayer. Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 1975, S. 138, der aus der Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz "Zur Stellung des Schülers in der Schule, Beschluß vom 25.5.1973, zitiert: "Die Schule wird immer in der Spannung stehen, die sich aus den unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen von seiten der pluralistischen Gesellschaft zwangsläufig ergeben. Die Schule selbst muß sich dabei 'einseitiger Parteilnahme enthalten und unterschiedliche Auffassungen ermöglichen und respektieren'".
- (3) vgl. Maier, W./Pohl, E.G.: Zur Didaktik der französischen Sprache im Hochschulbereich, in: Schröder, K./Walter G. (Hrsg.): Fremdsprachendidaktisches Studium in der Universität. München 1973, zitiert nach Maier, W.: Französisch im Elementarbereich. Zur Entstehung, Theorie und Praxis eines didaktischen Handlungsentwurfs, in Heft 4/1976, Berichte und Materialien des Deutsch-Französischen Jugendwerkes, S. 18, die sagen: "Sie (die Didaktik - G.A.) ist angesiedelt im Spannungsfeld zwischen zwei Polen: Mensch und Gesellschaft. Ihre Aufgabe wird sie deshalb nur in dem Maße erfüllen können, wie es ihr gelingt, sich ein konkretes und idealtypisches Bild vom Menschen und der menschlichen Gesellschaft zu machen.
Was den konkreten Menschen betrifft, so ist jede fachdidakti-

Es scheint eine solche rigide Entscheidung für einen streng religiösen Ansatz auch gar nicht notwendig, wenn wir die "Goldene Regel" als Maßstab für Verantwortungsbewußtsein nehmen, nachdem sich, wie bereits ausgeführt, die materialen ethischen Forderungen vieler Religionen mit ihrem Grundsatz zur Deckung bringen lassen.

Aus pragmatistischen Gründen muß deshalb so entschieden werden, als sei "Gott tot" (1), oder als habe er niemals existiert (2).

Gerade dann sind wir ja zu ganz besonderer Verantwortung uns selbst (d.h. unserem Selbst), doch aber auch unseren Mitmenschen gegenüber aufgerufen (3).

sche Lernzielbestimmung und Lerninhaltsüberlegung letztlich sinnlos, wenn sie sich nicht an einem Leitbild vom Menschen orientiert, auf dessen unverzichtbare Wesenszüge sich auch die Vertreter unterschiedlicher Weltanschauungen einigen können."

- (1) vgl. Erich Feifel: Pädagogische Perspektiven theologischer Denkmodelle, in Panos Xochellis/Helmut Debl (Hrsg.): Denkmodelle für die Pädagogik, München 1975, S. 83: "Das Wort Gott ist für viele Menschen zu einer Leerformel, zu einem Begriff ohne Anschauung geworden, zu einer nichtssagenden Vokabel, welche die Wirklichkeit nicht mehr trifft, in der sie leben." Aus dieser Erfahrung glaubten ein Teil der christlich denkenden Menschen ebenfalls zu einer "Gott-ist-Tot-Theologie" kommen zu müssen, die letztendlich über die "Klärung des Verhältnisses von Glaube und Leben....'das ethische Denken und Handeln der Gesellschaft in der wir leben - ihre Anschauungen über Gesetz, Politik und Regierung, über Wirtschaft, Automation und Technologie, über gesellschaftliche und rassische Gruppen sowie über das Geschlechtliche und dessen Bedeutung für das übrige Leben -, des näheren zu bestimmen'" (habe) (van Buren), "z.B. durch Überlegungen, 'daß der Sabbat für den Menschen gemacht ist, daß der Nächste Gelegenheit zur Liebe bietet, daß die menschliche Persönlichkeit von nicht zu überbietender Wichtigkeit ist.'"
- (2) vgl. Stippel, 1961, a.a.O., S. 145 ff.
- (3) Stippel, ebenda, S. 146, zitiert Sartre: "Der Existentialist denkt im Gegenteil, es sei sehr störend, daß Gott nicht existiert, denn mit ihm verschwindet die Möglichkeit, Werte in einem intelligiblen Himmel zu finden" und (S. 148) "Der Mensch ist nichts anderes, als wozu er sich macht.", sowie (S. 149): "Wenn Gott nicht existiert, so finden wir uns keinen Werten, keinen Geboten gegenüber, die unser Betragen rechtfertigen. So haben wir weder hinter uns, noch vor uns im Lichtreich der Werte, Rechtfertigungen oder Entschuldigungen."

Und gerade dann müßte aber doch die Goldene Regel das Maß sein, an dem ich meine zu verantworteten Entscheidungen und Handlungen messe.

Als Alternative gibt es nur das allgemeine "Recht des Stärkeren", das einträte, wenn jeder nur seine eigenen Interessen und Überzeugungen (evtl. seine Gruppeninteressen und Gruppenüberzeugungen) zum "Du" erklären würde, denen gegenüber er sich verantworten, d.h. die er mit allen Mitteln durchsetzen müßte. Wir erhielten eine Welt von Fanatikern, die die je schwächeren vernichteten, solange sie sich nicht ihnen anglichen. Solche Entwicklungen finden wir dementsprechend in totalitären Staaten; im ideologisch einseitigen Kommunismus und im Nationalismus (1), wie wir es extrem im Nationalsozialismus erkennen mußten. Nur durch die dahinterliegende "Philosophie des Stärkeren" konnte geschehen, was geschehen ist.

Und weil die Forderung "Daß Auschwitz nicht noch einmal sei", die Adorno (2) an die Erziehung stellt, von allen denkenden Menschen unterstützt wird, läßt sich erkennen, daß Verantwortung für jeden und vor jedem anderen Menschen notwendig ist.

Wir leben noch in einer pluralistischen Gesellschaft mit den verschiedensten Gruppen, unterschiedlichsten Weltanschauungen und auch verschiedenen Interessen, die aber dennoch das Gefühl des Aufeinanderverwiesenseins haben. Solange wir eine Pluralität der Meinungen zulassen, solange es nicht zu einer Polarisierung

ungen. Das ist es, was ich durch die Worte ausdrücken will: Der Mensch ist verurteilt, frei zu sein. Verurteilt, weil er sich nicht selbst erschaffen hat; anderweit aber dennoch frei, da er einmal in die Welt geworfen, für alles verantwortlich ist, was er tut.

(1) Im Grunde natürlich auch im extremen Kapitalismus, der in seiner reinen Form auch dem Recht des Stärkeren verhaftet ist.

(2) vgl. Adorno, Theodor: Erziehung nach Auschwitz, in Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1973, S. 88

der Überzeugung kommt (1), können alle Gruppen die Erfahrung der wechselseitigen Abhängigkeit voneinander machen und sind deshalb veranlaßt, auch anderslautende Meinungen zu berücksichtigen (2).

Dieses Bewußtsein des Aufeinanderverwiesenseins, der eigenen Abhängigkeit von den Handlungen vieler anderer und der eigenen bewußten und unbewußten Einflußnahme auf die anderen durch die eigenen Handlungen, führt aber wiederum in letzter Konsequenz zur Erkenntnis der gegenseitigen Verantwortlichkeit.

Wahrscheinlich führt recht verstandene Verantwortlichkeit gerade auf jenes Prinzip der Mitte, das bereits Aristoteles als höchste Tugend beschrieb (3), denn Verantwortlichkeit bedeutet Rücksicht auf den anderen und dessen Interessen, wodurch die Verfolgung extremer Eigeninteressen ausgeschlossen scheint. (4)

-
- (1) vgl. Gehlen, Arnold: Moral und Hypermoral - eine pluralistische Ethik, Frankfurt 1959, S. 41: "...dieselben Zeitumstände, die zu einer Polarisierung ethischer Impulse in scharfen Gegensätzen führen, bewirken zugleich eine Steigerung der Aggressivität auf den beteiligten Seiten, ein zuletzt wohl einfach physiologischer Sachverhalt."
 - (2) vgl. Picht, Georg: Verantwortung des Geistes, Freiburg 1965, S. 102: "Die Notwendigkeit folgt aus der einfachen Tatsache, daß wir mit all unserer Zwiespältigkeit und Zerrissenheit doch alle gemeinsam als Bürger des gleichen Staates auf Gedeih und Verderb aufeinander angewiesen sind und in der unteilbaren Verantwortung für das Wohl der Gesamtheit zusammengehören. Keine der weltanschaulichen oder politischen Gruppen, in die unser Volk zerspalten ist, hat die Möglichkeit, für sich allein zu existieren. Jede braucht, um überhaupt bestehen zu können, die tätige Mithilfe der anderen."
 - (3) Aristoteles: Nikomachische Ethik, Die Lehrschriften, hgg. Übertragen und in ihrer Entstehung erläutert von P. Gohlke, Paderborn, 1956
 - (4) Verantwortungsbewußtsein berücksichtigt dabei die Auswirkungen aller Handlungen. Der damit zugrundegelegte ethische Gedanke ist deshalb nicht zu verwechseln mit dem, was Helmut Gross vom Verantwortungsethiker sagt: "Der Verantwortungsethiker gründet sein Handeln auf das Sprichwort: Der Zweck heiligt die Mittel." (Gross, Helmut: Der Friedensgedanke als Sozialethik der Gegenwart und Zukunft, in Zeitschrift für philosophische Forschung, Band 30, S. 295)

Um Mißverständnissen vorzubeugen:

Verantwortliches Handeln wird auftretende Konflikte weder in falschem Harmoniestreben vernebeln, noch sie als zerstörerisch unterdrücken. Verantwortliches Handeln heißt, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen und gemeinsam in konstruktiver Arbeit (1) eine Lösung zu finden, die beiden Seiten Fortschritte bringt. Auch hier wieder die Verantwortung für das gemeinsame Leben.

-
- (1) vgl. Deutsch, Morton: Conflicts: Productive and Destructive, in Journal of Social Issues, Volume XXV, No. 1, 1969, Boulding (Boulding, K.E.: Die Konfliktbeherrschung als Lernvorgang, in de Reuck A./Knight, J. (Hrsg.): Weil wir überleben wollen, CIBA Symposium 1966, München 1970, S. 232 f, 237) sieht solche Möglichkeiten durch das Erlernen einer gewissen Weitsichtigkeit hinsichtlich der langfristigen Folgen eines kurzfristigen Vorteils, durch das Verarbeiten von Informationen von außerhalb, sowie durch ein Erweitern der gegenseitigen Möglichkeitsgrenzen "durch generelle Weiterentwicklung (Ebenda, S. 245 f.)

Deutsch erkennt solche konstruktive Lösungen durch Kooperation, die ermöglicht wird durch

- offene und ehrliche Kommunikation von beiden Seiten
- Wahrnehmung des Gefühls für Gleichheiten und gemeinsame Interessen. Minimierung von Differenzen.
- Vertrauensvolle freundliche Einstellung mit dem Wunsch zu helfen
- Einstellung zum Konflikt als gemeinsames Problem, das gemeinsam gelöst werden muß, unter Anerkennung der Interessen des anderen.

(Deutsch, Morton: Conflict and its resolution, 1965, at an Psychological Meeting, in Journal of Conflict Resolution, S. 44 ff.)

Deutsch verweist in seinen Ausführungen auch darauf, daß Vorurteile und Stereotype Konflikte destruktiv verlaufen lassen. Vgl. dazu auch Nicklas H./Ostermann, A: Zur Friedensfähigkeit erziehen, München-Berlin-Wien, 1976, S. 39: "Da Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen, muß in den Köpfen der Menschen Vorsorge für den Frieden getroffen werden."....Als dieser Satz bei der Gründung der UNESCO niedergeschrieben wurde, dachte man vor allen an Vorurteile und nationale Stereotypen als Quelle von Konflikten und Auseinandersetzungen. Friedenserziehung bedeutete in diesem Verständnis also Abbau von nationalen, ethnischen oder religiösen Vorurteilen und den Aufbau einer menschlichen, weltbürgerlichen Gesinnung....."

C.2. Versuch einer Aufarbeitung der Problematik der Wertbegründung und Wertvermittlung

An dieser Stelle soll nun die Umsetzung von Theorie in Praxis beginnen und es ist zu versuchen, die an dieser Stelle mit Gewißheit auftretenden Reibungsverluste so gering wie nur irgend möglich zu halten.

C.2.1. Probleme im Zusammenhang mit der Zielfindung und -begründung

Hier sollen zunächst die auftauchenden Probleme und die zu ihrer Überwindung in der Literatur vorgeschlagenen Wege dargelegt werden. In einem zweiten Schritt werden die hier beschrittenen Wege zur Lösung des Problems aufgezeigt werden.

C.2.1.1. Analyse der Probleme

In diesem Gesamtzusammenhang auftretende Fragen wurden anlässlich und vor dem Hintergrund eines 1974 stattfindenden Seminars am Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel ausführlich diskutiert (1). Auf die dort zusammengefaßten Ergebnisse wird hier ausdrücklich Bezug genommen.

C.2.1.1.1. Die Formulierungsproblematik

Mager (2) hat sich dem Problem der Lernziele schon frühzeitig zugewandt und dabei besonders auf die Überprüfbarkeit der Ziele abgestellt. Er geht davon aus, daß wir nicht wissen, wie Lernen vor sich geht, daß wir nur an dem gewünschten Verhalten ablesen können, ob das Ziel erreicht worden ist. Dies bedeute aber, daß das gewünschte Endverhalten so genau wie möglich beschrieben werde, sowie angegeben, unter welchen Bedingungen es auftreten solle und mit welchem Maßstab es zu beurteilen sei. Wie aus den nachstehenden Ausführungen ersichtlich werden wird, handelt es sich bei dieser Art von Zielen um Feinziele bzw. Handlungsanweisungen.

(1) Künzli, Rudolf (Hrsg.): Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation, München 1975, S. 7 f

(2) Mager, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1969

Urs Isenegger (1) beschreibt drei verschiedene mögliche Verfahren zur Lernzielerhebung und -formulierung und die dabei auftretenden Probleme. Dabei komme man in keinem Falle ohne normative Setzungen an bestimmten Stellen aus. Dieses Problem der Normation soll an dieser Stelle als Rechtfertigungs- und Legitimationsproblematik diskutiert werden. Die von Isenegger weiterhin angesprochene Transpositionsproblematik wird im Rahmen des Transformationsproblems erörtert werden.

C.2.1.1.2. Die Legitimationsbasis

Dem Legitimationsproblem nimmt sich sehr ausführlich Künzli an (2) und definiert zunächst Ziel als eine präskriptive Aussage, die immer ein bestimmtes Handeln fordere, aber trotzdem noch nicht mit konkreten Handlungsanweisungen verwechselt werden dürfe (3). Daß durch Handlungsanweisungen das Ziel erreicht werden könne, d.h. daß sie ihren Zweck zu erfüllen vermögen, sei zu begründen, das Ziel selbst müsse nicht begründet, sondern gerechtfertigt, "als zu Recht gefordert" werden. Legitimiert sei es dann, wenn es vom Betroffenen als verbindlich anerkannt worden sei (4).

-
- (1) Isenegger, Urs: Probleme der Lernziele, in Aregger/Isenegger: Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation, Freiburg 1971, S. 37 ff.
 - (2) Künzli, Rudolf: Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und Entwicklung, in Künzli, Rudolf (Hrsg.): Curriculumentwicklung, Begründung und Legitimation, München 1975 S. 12 ff.
 - (3) Karl Frey (Frey, Karl: Formulierung von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion und Unterrichtsvorbereitung, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 404) geht ausführlich auf die verschiedenen Zieldefinitionen ein. Wenn in dieser Arbeit von Zielen die Rede ist, so sind damit sowohl die Lehrplanintentionen (Leit- und Richtziele) als auch die daraus entwickelten Handlungsanweisungen (Grob- und Feinziele) gemeint.
 - (4) Diese Legitimationsdefinition unterscheidet sich deutlich von jener, die Meyer (Meyer, Hilbert L.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 426 ff.) beschreibt und die an dieser Stelle mit Rechtfertigung bezeichnet wird.

Aus der Tatsache, daß solche Ziele noch keine Handlungsanweisungen darstellen, läßt sich gleichzeitig erkennen, daß es sich um Formulierungen auf einer hohen Abstraktionsstufe handelt, d.h. also um sogenannte Leitziele.

C.2.1.1.3. Das Verhältnis von Ziel und Inhalt

Eigentlich handelt es sich bei dieser Fragestellung wiederum um nichts anderes als den Gegensatz bzw. das Verhältnis von Formal- und Materialbildung, worauf bereits in Kapitel B.1.1.2. eingegangen wurde.

Wenn wir von der Operationalisierungshierarchie

Leitziel - Richtziel - Grobziel - Feinziel

ausgehen, so stellen wir fest, daß ein zunächst hochformales Ziel zunehmend materiale Züge annimmt.

Wer also für eine formale Bildung plädiert, formuliert Richt- oder Leitziele "Lernen lernen", "Logisches Denken", und benötigt dann bestimmte Hypothesen, durch Beschäftigung mit welchen Objekten dies erreicht werden kann. Materiale Bildung hingegen formuliert Fein- und Grobziele, schlimmstenfalls ohne zu reflektieren, welche Leitziele damit erreicht werden.

Das bedeutet aber auch wiederum nichts anderes, als daß wir bei einer "Ableitung" von Richtzielen aus einem Leitziel usw. die Ziel - Zweck - Mittel - Beziehung herstellen, d.h. die Zweckmäßigkeit gerade dieser (Stoff-) Vermittlung für die Erreichung des jeweiligen Oberzieles begründen müssen.

C.2.1.1.4. Die Transformationsproblematik

Damit ist das sogenannte "Deduktionsproblem" angesprochen. Überall dort, wo Leitziele formuliert werden, und dies tut ja in besonderer Weise die normative Pädagogik, weshalb sie diesem Vorwurf auch am stärksten ausgesetzt ist, wird dem entgegenggehalten, daß aus Leitzielen oder Überzeitlichen Normen o.ä. eine Deduktion

von nachgeordneten Zielen nicht möglich sei (1). Eine streng mathematische Logik ist sicherlich nicht denkbar. (...."daß, falls aus der Gültigkeit der Axiome $A_1, A_2 \dots A_n$ ein Satz B folgt, schon aus A_n allein B gefolgert werden kann, vorausgesetzt, daß $A_1, A_2 \dots A_{n-1}$ gelten (2)). Gatzemeier macht klar, daß im allgemeinen der Begriff Deduktion zu eng und methodisch anspruchsvoll gefaßt ist, daß sich aber eine methodisch korrekte, dem Anliegen der Lernzieltheorie genügende Lösung durchaus finden lasse (3). Im einzelnen schlägt er eine Methode vor, die er "praktische Implikation" nennt und bei der es sich darum handelt, "für bestimmte Ziele geeignete Mittel zu finden". "Wenn jemand vor einem Fluß steht und ein Ziel am gegenüber liegenden Ufer erreichen will, könnten als Mittel u.a. in Frage kommen: a) eine Brücke, ein Boot, ein Floß b) Schwimmen, Fliegen, Springen. Da es in der Regel mehrere Möglichkeiten gibt, wird man sich bei jeder Entscheidung über Mittel zunächst einen Überblick über verfügbare und geeignete Mittel verschaffen; das Springen wäre im obengenannten Beispiel ein zwar verfügbares, aber ungeeignetes, das Fliegen (aus eigener Kraft) ein geeignetes, aber nicht verfügbares Mittel." Grundsätzlich sei dabei zu fragen: Ist M_1 hinreichendes Mittel für Z_1 , notwendiges Mittel oder sogar ausschließliches Mittel. Dient es außerdem einem erwünschten oder nicht erwünschten Ziel Z_2 . Sind solche Nebeneffekte zu vermeiden usw. (4).

-
- (1) Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß Hans W. Nicklas (Nicklas: Aufgabenstellung, in Klafki/Lingelbach/Nicklas (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, Entwürfe und Reflexionen Frankfurt 1972, S. 9) feststellt: "...soll der Versuch unternommen werden, aus Normen und generellen Lernzielen, etwa dem Grundrechtskatalog des Grundgesetzes oder den bisher in den Präambeln der Lehrpläne genannten Ziele wie "mündiger Mensch" und "kritischer Bürger" Einzellerziele abzuleiten."
 - (2) Brockhaus Enzyklopädie, 17. Auflage, 4. Band, Wiesbaden 1968, S. 365
 - (3) Gatzemeier, Matthias: Grundlagen einer Legitimationstheorie - Wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Lernzieltheorie Rechtfertigung - Deduktion - Kompatibilität, in Künzli (Hrsg.): Curriculumentwicklung Begründung und Legitimation, München 1975, S. 46
 - (4) Ebenda, S. 49 ff.

Zu beachten ist, daß es sich hier nicht um ein Rechtfertigungsverfahren, sondern wie bei Künzli gesehen, eigentlich um ein Begründungsverfahren handeln kann. (Gatzemeier reduziert es sogar auf ein Verträglichkeitsverfahren).

Es läßt sich erkennen, daß dieses Verfahren auf alle Fälle logisch stringenter (1) ist als die Operationalisierungsstrategie von Christine Möller (2) oder auch der Versuch einer Operationalisierung (nur!- G.A.) des Leitzieles "Emanzipation" von Kurt Gerhard Fischer (3).

(1) Es werden damit gleichzeitig jene Bedingungen geschaffen, die Eigenmann und Strittmatter (Eigenmann, Josef/Strittmatter, Anton: Ein Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion (ZEM) in Aregger/Isenegger (Hrsg.): Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation, Freiburg 1971, S. 95) für vorteilhaft bei der Curriculumkonstruktion ansehen:

- "(a) der Findungsprozeß kann transparent gemacht werden
- (b) es wird deutlich, welche Teilziele zu Zielen mit hohem Generalisierungsgrad zugeordnet werden müssen.
- (c) Es wird auch deutlich, welche Richtpunkte die Teilziele einnehmen sollen (Sinnkontext bzw. Zweck der "atomistischen" Ziele
- (e) Durch dieses Verfahren kann der Entscheidungsprozeß erleichtert werden, denn die semantische Eindeutigkeit ist eher gewährleistet, wenn die Ziele in Interrelation zueinander stehen
- (f) Eine derartige Aufschlüsselung läßt Alternativen zu, die in einem spezifischen Sinnkontext stehen. Der spezifische Sinnkontext ergibt sich aus einer transparent gemachten Zuordnung.... Der Entscheidungsprozeß kann dadurch rationaler durchgeführt werden, denn die Alternativen können sich im Zielkontext als normativ unverträglich zeigen. Die Aufschlüsselung kann Normkonflikte aufdecken. Vom ideologiekritischen Standpunkt her betrachtet, wird deshalb eine normativ-präskriptive Stellung des Curriculums bzw. der Ziele erschwert."

Durch solche Offenlegungen kann vermieden werden, daß der "konkrete Ableitungszusammenhang" den Beteiligten verborgen bleibt, "obwohl alle an Schule und Erziehung Interessierten mit ihrer Meinung nicht hinter dem Berge halten." (Achtenhagen, Frank: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts - Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik, Weinheim S. 13 f.)

(2) Möller, Christine: Technik der Lernplanung, Weinheim 1969

(3) Fischer, Kurt Gerhard: Emanzipation als Lernziel der Schule von morgen, in Informationen zum Religionsunterricht, Jg. 2, 1970, S. 7 - 11

C.2.1.1.5. Die Evaluationsproblematik

Definieren wir zunächst mit Meyer (1): "Evaluation ist die erfahrungswissenschaftliche Kontrolle der Curriculumentwicklung und des Einsatzes abgeschlossener Curricula" und geht "von einem Bruch zwischen der theoretischen Konsistenz und der praktischen Wirksamkeit eines Curriculums, d.h. vom nicht gegebenen Theorie/Praxis-Kontinuum aus." Christof Wulf (2) geht davon aus, daß "Evaluation auf die Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen zielt, mit der Absicht, bestimmte Fragen über Innovationen zu beantworten. Dabei geht es in der Regel darum, Innovationen zu verbessern, zu legitimieren und über sie zu entscheiden."

Es läßt sich erkennen, daß hier im Grunde zwei unterschiedliche Definitionen vorliegen. Meyer sieht Evaluation als Gegenüberstellung von Plan und Ergebnis. Es handelt sich also um einen Soll- Ist - Vergleich. Wulf erweitert diese Definition zumindest auf die Möglichkeit, auch das Soll zu verändern, und das heißt doch eigentlich die gesamte Unterrichtsplanung im Rahmen der Evaluation in Frage zu stellen.

In dem letzten Fall wäre es deshalb günstiger, Evaluation bereits konstruktionsbegleitend vorzunehmen, wie sie etwa die "Münsteraner Arbeitsgruppe" vorschlug, daß nämlich eine sogenannte wissenschaftliche Begleitung zwei Arten von Aufgaben zu erfüllen habe, und zwar sowohl Beobachtung und Bewährungskontrolle, als auch konstruktive Hilfe beim Aufbau des Curriculums (3).

Für eine solche Parallelität von Konstruktion und Evaluation werden im allgemeinen zwei Verfahren genannt. In dem einen Fall

-
- (1) Meyer, Hilbert L., Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972, S. 120
 - (2) Wulf, Christoph: Planung und Durchführung der Evaluation von Curricula und Unterricht (Kapitelkonzeption), in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 567
 - (3) Holdener, Walter/Moser, Heinz: Funktion der Evaluation für politische Bildung, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch Band II, München 1975, S. 631

stehen ein oder mehrere Evaluatoren mehr oder weniger außerhalb der eigentlichen Curriculumentwicklungsgruppe und geben ihr nur immer wieder Feedbacks und Stimuli.

Wolfgang Neul (1) schildert einen solchen Evaluationsprozeß und seine besonderen Probleme. Als zweite Möglichkeit wird vorgeschlagen, Curriculumentwicklung als Handlungsforschung durchzuführen (2).

Selbstverständlich kann auch erst der gesamte Entwicklungsprozeß abgeschlossen und im Anschluß daran die Evaluation vorgenommen werden. Dies geschieht dann mit Hilfe der verschiedensten Verfahren der empirischen Sozialforschung (3) und hat den Vorteil, daß nicht durch die Interdependenzen zwischen den Variablen immer neue unkontrollierbare Veränderungen eintreten, aber den Nachteil, daß festgestellte Mängel bereits Institutionalisierungscharakter aufweisen, d.h. ihre wünschenswerte Behebung eine erneute Reform bedeutet. Falls dies zudem das einzige angewandte Evaluationsverfahren für ein Curriculumprojekt bedeutet, befinden sich die Betroffenen (Lehrer, aber auch die meisten Schüler) immer nur in der Objektsituation; sie können im Grunde nur nach vorgegebenen Spielregeln handeln und sind bei der Überprüfung der Spielregeln nur Hilfsobjekte für die Tester.

-
- (1) Neul, Wolfgang: Ein Curriculumentwicklungsprozeß - Konsequenzen für die Evaluation, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 675 ff.
 - (2) Helpcke, Klaus: Probleme der Evaluation in der praxisorientierten Curriculumentwicklung, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 600 ff. und Heinze, Thomas/Müller, Ernst/Stickelmann, Bernd/Zinnecker, Jürgen: Handlungsorientierte Evaluation - Erfahrungen aus einem schulnahen Curriculumprojekt, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 628 ff. außerdem Holdener/Moser, 1975; a.a.O., S. 628 ff.
 - (3) vgl. z.B. Schwarzer, Ralf: Instrumente der empirischen Curriculumevaluation, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 748 ff., Spada, Hans: Quantifizierung als Element curriculärer Evaluation, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, München 1975, Band II, S. 766 ff. und Bredenkamp, Jürgen: Varianzanalytische und regressionsanalytische Verfahren in der Curriculumevaluation, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 786 ff.

Eine Alternative für die Evaluation, von ihr selbst aber eher Validierung oder Überprüfung genannt, schlägt die Arbeitsgruppe Dubs (1) vor. Sie bildet bereits während des Entwicklungsstadiums eine parallele Gruppe, die völlig unabhängig, jedoch nach den gleichen Kriterien die Entscheidungen der Konstruktionsgruppe in jeder Phase überprüft. Dies scheint eine sehr effektive Lösung einer theoretischen Prüfung zu sein, da Fehlentwicklungen auf diese Weise schon sehr frühzeitig entdeckt werden können. Die spätere Evaluation, die erst nach praktischer Erprobung des neuen Lehrplans von allen Beteiligten als letzte Phase der Entwicklung vorgenommen wird, kann sich dann auf eine reine Effektivitätsprüfung beschränken (2).

C.2.1.2. Versuch einer Überwindung dieser Probleme

Es erscheint sinnvoll, die Darlegung des hier eingeschlagenen Weges nicht genau in der Reihenfolge der Analyse abzuhandeln, da sonst leicht der Gesamtzusammenhang verlorengehen könnte. Wie die Probleme Zielformulierung, Zieltransformation und die Ziel-Inhalts-Beziehung gelöst wurde, ist aus Abschnitt C.3. ersichtlich. An dieser Stelle sollen deshalb nur die Fragen der Zielrechtfertigung, sowie – kurz vorab – der Evaluation abgehandelt werden.

C.2.1.2.1. Möglichkeiten der Evaluation des hier unterbreiteten Vorschlages

Theoretisch denkbar wäre eine praxisorientierte Überprüfung als action research gewesen, wenn die Verfasserin die Möglichkeit gehabt hätte, während des Konstruktionszeitraumes selbst Datenverarbeitung zu unterrichten. Eine solche Lösung war auch ursprünglich beabsichtigt, es standen ihr aber schließlich

(1) Dubs, Rolf/Metzger, Christoph/Hässler, Tilo/Seitz, Hans: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 2, Zürich 1974, S. 79 f.

(2) Ebenda, S. 100 ff.

schulorganisatorische Probleme entgegen. Außerdem darf nicht verkannt werden, daß bei einem Handlungsforschungsprogramm unbedingt eine Gruppe von Wissenschaftlern die in der Handlung manifest gewordenen Probleme durchdiskutieren sollte. Der einzelne ist wohl kaum in der Lage, die Situationen ausreichend zu erfassen, zu analysieren und tragfähige Entscheidungen über das weitere Vorgehen zu treffen.

Eine nachträgliche Kontrolle mit Hilfe von Verfahren der empirischen Sozialforschung wird - abgesehen von den bereits beschriebenen Mängeln dieser Methode - wohl deshalb nicht durchführbar sein, weil der Konstruktionsvorschlag gar nicht sofort für den Unterricht in einer konkreten Schulform durchsetzbar ist.

Aus diesem Grunde wird eine Art diskursive Evaluation etwa im Sinne der Dubs'schen Validierung vorgeschlagen, wonach jeder Interessierte quasi als Kontrollorgan fungieren und die gemachten Aussagen kritisch überprüfen möge.

C.2.1.2.2. Legitimation und Rechtfertigung der angegebenen Ziele

Aus den vorangegangenen Ausführungen folgt für den hier geplanten praktischen Konstruktionsversuch:

Die hier angeführten Ziele können und müssen zwar gerechtfertigt, sie können aber nicht legitimiert werden. Dies kann nur durch nachträgliche Anerkennung der Betroffenen geschehen.

Nur deshalb besteht überhaupt die Möglichkeit, daß ein solcher Konstruktionsversuch von einer einzelnen Person unternommen werden kann.

Des weiteren erscheint es nicht erforderlich - nachdem der ausgearbeitete Vorschlag ohnehin nicht den Anspruch erhebt, bereits ein vollgültiger Lehrplan zu sein - , daß eine umfassende Rechtfertigung auch aller kognitiven Ziele vorgenommen wird (1).

(1) Die hier beispielhaft in Ansatz gebrachten kognitiven Ziele wurden deshalb den derzeit gültigen Lehrplänen des Staatshinstitutes für Schulpädagogik entnommen, z.T. ergänzt durch Ziele, die sich im einzelnen formulieren lassen

Immerhin liegt doch der Schwerpunkt der Arbeit auf dem affektiven Bereich. Hier selbstverständlich ist eine umfassende Rechtfertigung vonnöten.

In These 1 des Abschnittes C.1.2. wurde als Hauptziel des affektiven Bereiches die Internalisierung von Verantwortungsbewußtsein behauptet. Dieses Ziel gilt es deshalb in der Hauptsache zu rechtfertigen, was hiermit in Angriff genommen werden soll:

C.2.1.2.2.1. Verantwortungsbewußtsein als Wertvorstellung der Wissenschaften

Zunächst kann diese Forderung nach Internalisierung von Verantwortungsbewußtsein aus den in Kapitel B.2.1. herausgearbeiteten Werten der einschlägigen Wissenschaften abgeleitet werden.

So lassen sich - wie schon herausgestellt - folgende Ziele in den Veröffentlichungen der Fachwissenschaften erkennen:

- Einsicht, daß weder Wirtschaft noch Technik einer so starken Eigengesetzlichkeit unterliegen, daß sie dem Einfluß und damit dem Verantwortungsbereich des Menschen entzogen wären.
- Bewußtsein, daß der Mensch für seine Leistungen und deren Folgen allein verantwortlich ist
- Bereitschaft, eigene handlungsleitende Interessen zu reflektieren und offenzulegen
- Bereitschaft, eine engagierte Diskussion in der Gesellschaft über Wert und Unwert dieser Interessen mitzutragen, was auf Wissenschaftsebene eine interdisziplinäre Zusammenarbeit bedeutet.
- Bereitschaft, Werte, über deren Gültigkeit ein Konsens erzielt werden konnte, bis zu einer neuen Diskussion anzuerkennen.

aus Forderungen der Betriebswirtschaftslehre (genau: aus Heinen, Edmund/Fahn, Engelbert/Wegenast, Claudius : Informationswirtschaft, in Heinen, Edmund (Hrsg.): Industriebetriebslehre, Wiesbaden 1972)

Daraus ergibt sich, daß der einzelne und die Gesellschaft (dabei der einzelne als Mitbegründer dieser Gesellschaft) die Auswirkungen ihrer Handlungen reflektieren und vor jedem anderen verantworten müssen.

So aber wurde Verantwortungsbewußtsein definiert.

Auch für die Erziehungswissenschaft zeichnete sich aus den zitierten Veröffentlichungen ab, daß sie sich zunehmend bewußt wird, daß sie durch den zeitweiligen Rückzug auf den funktionalistischen kognitiven Bereich ihre eigentliche Aufgabe verfehlt haben könnte. Menschsein bedeutet, nicht nur die Fähigkeit zur Erkenntnis zu haben, sondern sich auch der Forderung zum Handeln stellen zu müssen.

Jede Handlung aber muß verantwortet werden. Der einzelne muß sich deshalb dieser Verantwortung bewußt werden und lernen, so zu handeln, daß er es verantworten kann.

So wird auch heute die Erziehungswissenschaft wieder mit Spranger (1) sagen:

"'Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein!'
Jeder ist sich im voraus darüber klar, daß das
eine besonders wichtige Seite der Gesamterziehung ist."

C.2.1.2.2.2. Verantwortungsbewußtsein als Wertvorstellung der gesellschaftlichen Gruppen

Es wurden hier Veröffentlichungen der drei großen Gruppierungen in unserer Gesellschaft, bei denen unterschiedliche Wertsysteme angenommen werden konnten herangezogen: Die christlichen Kirchen, die Gewerkschaftsbewegung und die Arbeitgebervereinigungen.

Es stellte sich die Frage, ob es sinnvoll sei, auch noch Aussagen der drei großen Parteien zu untersuchen. Es wurde darauf verzichtet in der Überlegung, daß die Parteien einerseits aus wahl-

(1) Spranger, Eduard, 1969, a.a.O., S. 339

programmatischen Überlegungen offiziell solche Schwerpunkte setzen werden, von denen sie annehmen, daß sie von weiten Teilen der Bevölkerung bejaht werden; daß weiterhin tatsächliche Abweichungen mit großer Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen sind, daß die damit angesprochenen Wähler jeweils hoch mit den Anhängern der obengenannten Gruppen korrelieren.

Affektive Ziele als Wertvorstellungen der Kirchen

Die Evangelische Kirche Deutschlands hat sich erst und gerade in der jüngsten Vergangenheit der Zielproblematik in besonderem Maße gewidmet. So hatte die letzte Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, die am 9. und 10. November 1978 stattfand, das Leitthema: "Leben und Erziehen - wozu?", das deshalb schon viele Monate zuvor in allen Kreisen der Evangelischen Kirche diskutiert wurde.

Die Evangelische Kirche stellt dabei selbst fest, daß sie in den vergangenen 30 Jahren die Sinnfrage der Erziehung vernachlässigt habe, und es deshalb dringend erforderlich wird, sich auf die eigentlichen Ziele der Erziehung zurückzubedenken, denn das "erschreckende Desinteresse der Unterrichtsanstalt Schule und der modernen Erziehungswissenschaft, aber auch der Fachwissenschaften an der Universität an ethischen Problemen rechtfertigt die erhöhte Aufmerksamkeit auf die Problematik der Werte und Normen." (1)

Nipkow stellt zu dieser Problematik weiter fest: "Wenn ich es recht sehe, verbindet sich in der Gegenwartspädagogik (lediglich - G.A.) ein notwendig formales, verantwortungsethisches Grundkonzept mit vielfältigen materialen Analysen zur Wirklichkeitserschließung". Zwar bleiben "die Wertsetzungen vergangener Generationen hierbei bedeutsame Vorgaben und Anfragen an die gegenwärtig Lebenden. Das gegenwärtige moralische Bewußtsein ist im Bereich der ethischen Grundhaltungen, die die Würde

(1) Nipkow, 1976, a.a.O., S. 45

des Menschen, den Schutz des Lebens und die Idee einer sozial gerechten Gesellschaftsordnung betreffen, ohne die geschichtlichen Ursprünge dieser Grundordnungen nicht zu verstehen." (1)

Denke man dagegen andererseits "an die politisch brisanten moralischen Fragen, an die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit, an die Forderung weitgreifender Umverteilungen zwischen den armen und reichen Nationen, an das Recht oder Unrecht von Befreiungsbewegungen, an das Problem der Gewaltanwendung, an die Forderung, wirtschaftliche Interessen um der ökologischen Verantwortung willen zurückzustellen usw., ist der Konsens zerbrochen. Aber auch in den ethischen Problemen zwischenmenschlichen Handelns und persönlicher Lebensführung in Familie, Ehe und Freizeit sind die Fragen des moralisch angemessenen Lebensstils umstritten." (2)

Nachdem aber doch immerhin ein Konsens über die Grundordnung festgestellt werden kann, ist zu fragen, ob sich daraus - bei konsequenter Reflexion - nicht auch Übereinstimmung bei detaillierterer Problemstellung ableiten läßt. Immerhin ist festzustellen, daß auch die kirchlichen Forderungen auf diese Grundordnungen zurückgeführt werden können (3), was aus den in verschiedenen Veröffentlichungen dargelegten Erziehungszielen erkannt werden kann.

Auch dort wird von grundsätzlicher Unfertigkeit (und damit Bildsamkeit - G.A.) des Menschen ausgegangen, der in die Menschengemeinschaft gestellt ist und dem wegen der Achtung Gottes von Anfang an Würde zukommt (4). Aus dieser grundsätzlichen

(1) Nipkow, 1976, a.a.O., S. 48

(2) Ebenda, S. 47

(3) Ebenda, S. 43

(4) vgl. Dräger, Hans-Rolf/Becker, Heinz: Einführung in die Dokumentation über Entschlüsse der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 9. und 10. November 1978, Gütersloh 1979, S. 13

Unfertigkeit wiederum erkennt der einzelne die Notwendigkeit des Lernens und die Aufgabe, auch für andere etwas zu leisten (1). Dabei soll aber - so wichtig die Leistung ist - eine "Überbewertung von Arbeit und Leistung" vermieden werden, zumindest soweit sie gleichzeitig nur mit dem "Verlangen der Bürger nach Wohlstandsmehrung" zusammenfällt (2).

Der einzelne dürfe heute weniger denn je nur sein eigenes Wohl im Auge haben, vielmehr sei in "unserer Epoche... das eigene Wohl de facto und unter ethischem Blickwinkel nicht zu trennen vom Wohl aller Menschen auf dieser einen Erde, um deren Lebensfähigkeit es für uns alle in ökumenischer Hinsicht geht." (3)

"... Die Probleme betreffen mit den Worten der 5. Vollversammlung der Ökumenischen Rates der Kirchen 1975 in Nairobi 'die Ethik einer gerechten und lebensfähigen Gesellschaft'..., mit den Worten des Bundespräsidenten Walter Scheel 1977 'die Bewohnbarkeit der Erde'" (4), was zugleich bedeutet, daß das "wirtschaftlich-technische Fortschrittsdenken" zugunsten der "Entfaltung mitmenschlicher Qualitäten" zurückgedrängt werden muß (5).

Und so wie die Menschheit als Ganzes gesehen werden muß, wie der einzelne im ganzen zu betrachten ist, so muß sich auch der Lehrer wieder als ganzen Menschen begreifen und einsetzen lernen. "Professionalisierung durch Differenzierung der Lehrerrolle und Spezialisierung ohne gesellschaftspolitische und

(1) Dräger/Becker, 1979, a.a.O., S. 13

(2) Scharffenroth, Gerda, 1978, a.a.O., S. 20

(3) Nipkow, 1979, a.a.O., S. 25

(4) Ebenda, S. 29

(5) Scharffenroth, 1978, a.a.O., S. 20

bildungspolitische Bewußtseinsbildung führt.... zu bloßer Funktionstüchtigkeit im gegebenen System, zu dessen kritischer Beurteilung die Lehrerschaft nicht mehr aufgefordert wird." (1)

Daraus ergibt sich aber auch für die Fachdidaktik, daß sie den ganzen Menschen, und damit auch den affektiven Bereich im Bewußtsein halten muß.

Gleichzeitig wird kirchlicherseits erkannt, daß die Gestaltungsverantwortung von ebenfalls der ganzen Menschheit getragen werden muß, was gleichzeitig bedeutet, daß die Kirche genötigt ist, "Interessen- und Meinungskonkurrenz zu respektieren", sie stellt vielmehr mit W. Marhold fest: "Wir können uns als Kirche nicht anmaßen, auch bildungspolitisch nicht, die einzige 'Wahrerin des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs oder des Gesamtinteresses der Gesellschaft' zu sein." (2)

Vielmehr muß sich die Gesamtverantwortung aus der Gemeinschaft aller ergeben, was aber voraussetzt, daß "schon die Erziehung der Kinder moralisch nur gerechtfertigt ist, wenn sie in ihrem Gesamtgefälle die freie und selbständige sittliche Einsicht fordert und insofern emanzipatorisch ist" (3), was das gleiche ist, was Becker (4) für den Religionsunterricht fordert, der "mit seinen Möglichkeiten, die 'Schüler zu einem eigenständigen und verantwortlichen Leben in der Gesellschaft (zu) befähigen, das Freiheit nicht als Freiheit auf Kosten anderer versteht, sondern zu einem sinnerfüllten Leben in der Gemeinschaft verhilft'".

(1) Nipkow, 1979, a.a.O., S. 38

(2) Nipkow, 1976, a.a.O., S. 37

(3) Ebenda, S. 49

(4) Becker, Heinz: Religionsunterricht - Situation und Probleme in Kratzert u.a. (Hrsg.): Leben und Erziehen durch Glauben, Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche, Gütersloh 1978, S. 129, mit Zitat aus der Veröffentlichung des Religionspädagogischen Instituts Loccum (Hrsg.): Zum Verständnis des evangelischen Religionsunterrichts in Niedersachsen, 1977, S. 9

Aus alledem läßt sich erkennen, daß auch die Abhängigkeit aller von allen und die daraus entstehende Verantwortung für das Wohl aller Mitmenschen, die die gleichen Rechte haben, voll von der evangelischen Kirche erkannt und Erziehung auf dieser Wertbasis gefordert wird.

Auch die Katholische Kirche erkennt die Bedeutung der Vermittlung von Werthaltungen und beklagt die Vernachlässigung dieser Seite der Erziehungsaufgabe, denn "Lebensbewältigung, die den Menschen als Person versteht und sich nicht auf die Befriedigung der Alltagsbedürfnisse beschränkt, heißt letztlich jenen tragenden Sinngrund aufzusuchen, auf dem menschliches Sein ruht, fördert den Menschen zu einer Stellungnahme im Sinne einer Wertentscheidung heraus. Wenn heute allenthalben über eine Krise der Bildung geklagt wird, so scheint die Ursache dieses Unbehagens im Verlust jener Verankerung jeglichen pädagogischen Tuns in einer Wertordnung zu liegen." (1), daß aber "wenn wir Erziehung als Lebenshilfe, als Hilfe zur Bildung, die der Erzieher leistet, definieren, es nicht angeht, sich vor solchen Sinnfragen zu drücken. Erziehung ist nicht möglich ohne Stellungnahme des Erziehers. Es scheint uns unverantwortlich, gerade in diesen ganz entscheidenden Fragen nach dem Sinn bzw. der sinngefährdenden Momenten den jungen Menschen allein zu lassen..." (2) und der "Unterricht darf sich also nicht auf die rein kognitive Ebene zurückziehen.." (3).

Die Katholische Kirche betont als wesentliche Werthaltung das Verantwortungsbewußtsein in vollem Respekt vor den Mitmenschen; sie beginnt sogar in ihren Zielsetzungen für den Religionsunter-

(1) Bichler, Albert: Ein Wort der Kritik: Sind Bildungsziele noch zeitgemäß, in Christ und Bildung - Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft, 22. Jahrgang, Nr. 4, 1976, S. 110

(2) Zöpfel, Helmut: Sinn- und Sinngefährdung des menschlichen Lebens, in Christ und Bildung - Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft, 22. Jahrgang, Heft 3, 1976, S. 63

(3) Ebenda, S. 64

richt mit dem Satz: "Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen." und "Der Zielsatz zeigt aber auch schon die ganze Weite dieses Religionsunterrichts. Er hat sein Ziel nicht verfehlt, wenn Schüler sich gegen Glaube und Kirche entscheiden. Sein Ziel ist, daß solche Entscheidungen 'dafür oder dagegen' verantwortlich gefällt wird, denn er weiß 'Glaube ist nie selbstverständlich, er ist auch durch beste Lehrmethoden nicht organisierbar'" (1).

Religionsunterricht hat als wesentliches Ziel auch: Die Befähigung "zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer; er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft." (2)

Aber: "Die Beschäftigung mit den Standpunkten anderer, der Respekt vor ihren Überzeugungen und das engagierte Gespräch mit ihnen gehört wesentlich zu einem zeitgemäßen konfessionellen Religionsunterricht." (3)

Auch der katholischen Kirche ist demnach die Anerkennung der gleichberechtigten Würde aller Menschen eine wesentliche Erziehungsaufgabe. So fordert auch Simmeth (4)

"den Menschen in dem zu achten und zu fördern, was und wie er ist. Die Menschen haben verschiedene Aufgaben, die Anerkennung aber, die sie dafür verdienen, muß für alle gleich sein. Hier müssen die Schranken niedergelegt werden! Die 'Humanisierung

(1) vgl. Volz, Ludwig: Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 20.-24. November 1974, Heftreihe: Synodenbeschlüsse, Heft 4, S. 7

(2) Ebenda, S. 29 f.

(3) Ebenda, S. 8

(4) Simmeth, Dieter: Kirche und Arbeiterschaft, in Christ und Bildung - Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschland, 22. Jahrgang, Nr. 2, Februar 1976, S. 36

der Arbeitswelt' ist ein Bereich, der deutlich macht, daß man nicht für die Arbeiter etwas tun soll, sondern mit ihnen."

Um diese Erziehungsziele "Verantwortliches Handeln in der Achtung vor der Würde des anderen" zu verwirklichen, empfiehlt die Katholische Kirche mit Heckhausen (1) der Schule "Strategien beizubringen, wie man mit dem Informationsüberfluß zu Rande kommen und die bereitliegenden Informationsquellen gezielt nutzen kann, zweitens Gelegenheit zu wirklichen Handlungen zu geben, die das Wohlergehen anderer berühren, um Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, verantwortlich und produktiv zu sein....."

Sie soll die Schüler damit befähigen, "widersprüchliche Informationen zu ertragen und in der Schwebe halten zu können und selber gezielt nach Informationen zur Auslösung und Erklärung von Widersprüchen zu suchen; d.h. nicht zuletzt die Bereitschaft, selbst über etwas nachzudenken und sich in die Standpunkte anderer hineinversetzen zu können." (2)

Dazu gehöre auch, daß dem einzelnen psychologische Grundkenntnisse vermittelt werden, die ihm helfen sollen, seine Mitmenschen besser zu verstehen (3).

Man kann wohl zusammenfassen, daß auch die Katholische Kirche jene Grundwerte des verantwortlichen Handelns in Rücksicht auf die menschliche Würde des anderen bejaht.

Zusammenfassung

Beide Kirchen respektieren die Pluralität der Überzeugungen.

(1) Heckhausen, 1976, a.a.O., S. 203

(2) Ebenda

(3) Hampel, Johannes: Die Synode ist zu Ende, - die Synode beginnt. in Christ und Bildung, Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands, 22. Jahrgang, Heft 1, 1976, S. 4

Der einzelne soll in persönlicher Verantwortung, im Bewußtsein, daß er gleichberechtigter und gleichverpflichteter Partner innerhalb der menschlichen Gemeinschaft ist, nach seiner inneren Überzeugung entscheiden und handeln. Dabei soll insbesondere der Lehrende sich nicht verweigern, sich nicht auf seine Funktion zurückziehen, sondern sich selbst und seine Überzeugungen offenlegen.

Affektive Ziele als Wertvorstellungen der Arbeitnehmer-, Arbeitgebervereinigungen

Bei den Gewerkschaften ist ebenfalls die Bildungspolitik nach wie vor von großer Bedeutung. Die Ziele, die sie dabei für wichtig erachten, lassen sich ebenfalls aus jenen Zielvorgaben ableiten, die sie ihren eigenen Bildungsaktivitäten voranstellt. So wünscht sie ihren Studierenden

- mehr Durchsichtigkeit ihrer gesellschaftlichen Umwelt
- systematische Rahmenvorstellungen als Orientierungsgrundlage beim Auftreten konkreter Probleme
- Kenntnis der gewerkschaftlichen Möglichkeiten und Aktivitäten zur Verbesserung der Lage der Arbeitnehmer (1)

und fordert auch ganz konkret

- "1. Die Teilnehmer sollten die Grundfunktionen der modernen Gesellschaft erkennen.
2. Die Teilnehmer sollten gesellschaftspolitische Spannungsfelder als Sachprobleme und als Interessenkonflikte erkennen.
3. Die Teilnehmer sollten die Wechselbeziehungen zwischen Funktionszusammenhängen der Gesamtgesellschaft erkennen und lernen, konkrete Probleme einzuordnen und zu gewichten.
4. Die Teilnehmer sollten mit gewerkschaftlichen Vorstellungen und Verfahrensweisen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme vertraut werden, sie sollten sich ferner elementare Grundbegriffe aus den wichtigsten gesellschaftlichen Sachbereichen aneignen." (2)

(1) Theo Thilders: Gesellschafts- und Gewerkschaftspolitik als Schwerpunkt der DGB-Bundesschule in Niederpöcking, in Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 11, 1978, S. 244

(2) Ebenda, S. 245

Zunächst scheint sich hier eine starke Betonung des Gruppeninteresses ableiten zu lassen, was sich auch in der nachstehenden Formulierung zu bestätigen scheint:

"Das erfordert..... auch die Forderung von Diskussion und Kritikfähigkeit und vor allem von Zusammenarbeit ('solidarisches Lernen') Von einem so gestalteten Lernprozeß..... erwarten die Interessen- und gewerkschaftspolitischen Konzeptionen positive Verhaltensänderungen (verstanden als Änderung der interessenpolitischen Praxis). Das setzt eine Stärkung des Selbstbewußtseins und der Fähigkeit zur solidarischen Zusammenarbeit voraus. Angestrebt wird eine höhere Konfliktfähigkeit, die sich gewerkschaftlich als 'Durchstehvermögen' in der Praxis der Interessenvertretung auszahlen soll." (1)

Dennoch ist zu erkennen, daß auch die gegenseitige Abhängigkeit der Gruppen im Gesamtgesellschaftszusammenhang stets im Blick behalten wird, wenn sie betont:

"Insbesondere ist erforderlich die Vermittlung von Einsichten und Verhaltensweisen, die Voraussetzungen für soziale Orientierungsfähigkeit, für Erkenntnis politischer, wirtschaftlicher und sozialer Zusammenhänge, für Kritikfähigkeit und für selbständiges und solidarisches Handeln sind." (2)

und deshalb den einzelnen zur gleichberechtigten Diskussion mit den anderen befähigen will, indem sie sagt:

"Zur Allgemeinbildung gehört die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, ohne daß es zu Über- und Unterordnungsverhältnissen kommt. Die Bereitschaft gehört dazu, zu helfen und sich helfen zu lassen. Wer Allgemeinbildung besitzt, muß kritisieren können, ohne zu verletzen und Kritik ertragen können, ohne beleidigt oder aggressiv zu reagieren." (3)

(1) Trautwein, Norbert, 1978, a.a.O., S. 45

(2) Leminsky, Gerhard/Otto, Bernd: Politik und Programmatik des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Köln 1974, s. 95

(3) Frister, Erich: Bildung und Beschäftigung - Technologischer Wandel und Bildungspolitik, in Erziehung und Wissenschaft, Heft 8, 1978, S. 8

Nicht zuletzt aus dieser Forderung läßt sich doch im Grunde die Achtung vor der gegenseitigen Würde erkennen.

Dies geht auch aus früheren Veröffentlichungen hervor, in denen z.B. gefordert wird:

"Die Schule hat die Aufgabe, zur Persönlichkeitsbildung des Menschen beizutragen. Sie hat Verständnis für soziale Rechte und für die Pflichten gegenüber der Gesellschaft (Hervorhebung - G.A.) zu wecken und zu fördern.... Die Schüler müssen in allen Schulen an das politische und soziale Leben herangeführt und damit zu verantwortlich handelnden Staats- und Wirtschaftsbürgern erzogen werden." (1)

Und wenn auch gerade das Vorhandensein von Konflikten in der Gesellschaft immer wieder betont wird, so sollen diese doch in demokratischer Form (2), also in verantwortlichem Handeln miteinander ausgetragen werden, so daß auch Bildung "als ein Prozeß verstanden werden (muß), der zu aktivem Mitgestalten und selbstverantwortlichem Handeln führt und davon getragen wird." (3)

Die Grundlagen hierfür sollen so früh wie möglich gelegt werden, so soll schon das Ziel der Vorschulerziehung sein "in eine Gemeinschaft zu finden. Die Erziehungsinhalte und -methoden müssen sich daran orientieren, das Bewußtwerden der eigenen Persönlichkeit mit der Vermittlung solidarischen Handelns zu verbinden. Diese sozialbezogene Erziehung muß dazu befähigen, Bedürfnisse frei zu äußern, andere Interessen anzuerkennen und selbständig Kritik zu üben." (4)

(1) Leminsky/Otto, 1975, a.a.O., S. 59

(2) Ebenda, S. 89

(3) Himmelreich, Fritz-Heinz/Schmidt, Claus J./Schuster, Dieter: Über die Verbände - Eine synoptische Selbstdarstellung der Tarifvertragsparteien, Wiesbaden 1978, S. 98

(4) Leminsky/Otto, 1975, a.a.O., S. 86

Aber auch im späteren Lebensalter sollen weiter alle Möglichkeiten geboten werden, so gibt es etwa (1) "Zur Ausweitung und Vertiefung der politischen Bildung die Arbeitsgemeinschaft 'Arbeit und Leben', die vom DGB zusammen mit dem Volkshochschulverband getragen wird. Laut Satzung will sie die 'Arbeitnehmer in freier Bildungsgemeinschaft zu selbständigem Urteil führen, ihr mitbürgerliches Verantwortungsgefühl wecken und sie zur Mitarbeit im öffentlichen Leben befähigen.'"

Befragen wir weiter die Arbeitgeberverbände hinsichtlich ihrer Wertgrundlagen. Das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft stellt ihrem Seminarprogramm 1979 folgende Ziele voraus:

"Das bbw will Mitarbeiter und Führungskräfte unterstützen und beraten:

1. In der Erweiterung und Systematisierung der Kenntnisse auf dem Feld des berufs- und funktionsbezogenen Wissens sowie in der Erweiterung des Verständnisses für wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge.
2. In der Anwendung von Techniken zur besseren Bewältigung der beiden sach- und personenbezogenen Grundfunktionen der Führungskraft: Leitung und Führung.
3. In der Integration der Erkenntnisse und Techniken in das Gesamtverhalten durch Überdenken, Überprüfungen und Korrigieren des eigenen Verhaltens zur Verbesserung der Kooperation (2)"

und stellt dabei weiter fest:

- "Aufgabe und Programm des bbw ergeben sich aus der Erkenntnis,
- daß die Bedingungen der Arbeitswelt neben fachlichem Können und Sachverstand auch Wendigkeit, Kreativität und kooperatives Führungsverhalten erfordern,
 - daß jeder, der nach Selbstverwirklichung strebt, sich seiner Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft und der freiheitlichen demokratischen Grundordnung bewußt sein sollte." (3)

Daraus ergibt sich, daß neben Forderungen nach Führungs"techniken", die unter Umständen als Manipulation, zumindest aber Fremdbestimmung der Geführten ausgelegt werden können, doch weithin ebenfalls

(1) Himmelreich, Fritz-Heinrich, 1978, a.a.O., S. 108

(2) Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.):
Programm 1979 - Seminarbereich Oberbayern, S. 1

(3) Ebenda

jene Grundwerte

- Achtung vor der Würde der Beteiligten
- Hinweis auf gegenseitige Abhängigkeiten
- Reflektion über das eigene Handeln
- Verantwortung gegenüber den anderen

und das heißt insgesamt Verantwortungsbewußtsein, wie wir es bisher definiert haben, herausgebildet werden sollen.

Dies bedeutet gleichzeitig auch eine Auseinandersetzung mit unserer Welt und Gesellschaft, wie sich aus den Zielen des Seminars "Gesellschaftswissenschaft" ergibt:

- "Vermitteln von Kenntnissen über die philosophischen und historischen Hintergründe unserer veränderten Gesellschaft.
- Erarbeiten der Grundlagen für eine selbständige Auseinandersetzung mit den wesentlichen Problemen unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung." (1)

Diese Ziele betont in etwa auch die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, wenn sie fordert (2):

"Die Hochschule soll kritische aktive Bürger für den freiheitlichen Rechtsstaat heranbilden und dem Individuum die Grundlage geben, seine persönlichen und gesellschaftlichen Aufgaben selbständig zu erfüllen. Dadurch soll sie auch ideologischer Indoktrination entgegenwirken."

und andererseits ebenfalls die Mitverantwortung, in der sich der einzelne befindet, deutlich macht (3):

"Sozialökonomische Schulbildung sollte sich in den Dienst der Bedürfnisse des Menschen nach individueller und sozialer Entfaltung im Wirtschaftsleben aber auch der Erfordernisse zur sozialen Mitverantwortung stellen."

und dabei als grundsätzliche Ziele des sozialökonomischen Unterrichts formuliert:

(1) Bildungswerk der Bayer. Wirtschaft, 1979, a.a.O., S. 11

(2) Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Gedanken zur Reform berufsbezogener Studiengänge, Köln 1974, S.6

(3) Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Sozialökonomie in der Lehrerbildung, Köln 1976, S. 11

- "(Der Schüler) soll Einsicht gewinnen in die Zusammenhänge von Wirtschaft und Gesellschaft und die Bedeutung der Wirtschaft für die Gesellschaft sowie ihre Auswirkungen auf die gesellschaftliche Entwicklung verstehen lernen;
- er soll im wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Entscheidungsbereich zur sachfundierten Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, zur Selbstständigkeit und zum Verantwortungsbewußtsein geführt werden." (1)

Zwar ist aus den weiteren Ausführungen in diesem Zusammenhang zu vermuten, daß bei all diesen Grundforderungen nach persönlicher Entscheidung doch wohl das gegenwärtige wirtschaftliche und politische System per se nicht in Frage gestellt werden soll, sondern als das beste und damit anzustrebende, und nach Möglichkeit zu verinnerlichende, (2) vorausgesetzt wird (3), so werden doch dem einzelnen durch "Erkennen und Beurteilen von Lösungsalternativen" (4) Chancen zur Selbstfindung und persönlichen Entscheidung eingeräumt.

Etwa aufgetretene Unklarheiten über die tatsächlichen Zielsetzungen lassen sich ausräumen durch die konkret formulierte Forderung: "Die Schule soll weder einseitig Harmoniemodelle vermitteln, noch menschliches Zusammenleben ausschließlich als immanente und unlösbare ständige Konfliktsituation darstellen. Den Schülern sollte vielmehr die Pluralität der Lebenswirklichkeit nahegebracht und die Möglichkeit gegeben werden, Konflikt-

(1) Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 1976, a.a.O., S. 20 f.

(2) vgl. dazu die Auswahlhinweise in Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 1976, a.a.O., S. 29

(3) was auch Himmelreich/Schmidt/Schuster, 1978, a.a.O., S. 101, bestätigen, wenn sie sagen: "Informationen über wirtschaftliche und soziale Sachverhalte und Auffassungen sowie über Voraussetzungen einer funktionsfähigen freiheitlich-demokratischen Ordnung sind notwendige Lehrinhalte, wenn die Schule zur Entscheidungs- und gesellschaftlichen Integrationsfähigkeit erziehen will. Rahmenlehrpläne müssen dem durch die Verfassung vorgegebenen Demokratieverständnis Rechnung tragen und der Entwicklung des Individuums zu einem selbständig denkenden, aus Überlegung und Einsicht verantwortlich handelnden Bürger dienen...."

(4) Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 1976, a.a.O., S. 29

lösungen einzuüben (1)".

Hier finden sich letztendlich ähnliche Gedanken, wie sie im Abschnitt zur Gewissensbildung herausgearbeitet wurden. Weder die egoistische Durchsetzung eigener oder Gruppeninteressen noch das Ausweichen vor Konflikten kann als verantwortliches Handeln bezeichnet werden, sondern eine in gegenseitiger Achtung vor der Würde des anderen geführte Diskussion. Daß solche Diskussion Veränderungen nicht von vorneherein auf irgendeinem Gebiet ausschließen soll, ergibt sich auch aus der auch von den Arbeitgeberverbänden mitformulierten 'Aufgabe der Erwachsenenbildung', die sein soll (2)

"-zur geistigen Auseinandersetzung anzuregen, um zu Veränderungen auf allen Gebieten des persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebens sowie zu sachgerechtem Verhalten zu befähigen."

Es läßt sich erkennen, daß - wenn auch zum Teil unter einem zunächst fixiert erscheinenden Blickwinkel - auch hier ein allgemeines Verantwortungsbewußtsein angestrebt wird, in dem aber letztlich auch durch die persönliche kritische Entscheidung jedes einzelnen auch Veränderungspotentiale enthalten sind.

Zusammenfassung:

Zunächst scheinen die Gewerkschaften stärker von einem Konflikt-

-
- (1) Herzog, G.: Jugendarbeitslosigkeit - Wege zur Lösung, in Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Sozialpädagogische Aspekte der Jugendarbeitslosigkeit - Aufgaben und Lösungen in Schule, Wirtschaft und Jugendsozialarbeit, Köln 1976, S. 38
 - (2) Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung Bayern (AEEB)/Bayerischer Bauernverband (BBV)/Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (BBW)/Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (DAG) Landesverband Bayern/Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Landesbezirk Bayern/Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern (KLE): Grundsätze für ein Bayerisches Erwachsenenbildungsgesetz, der Öffentlichkeit vorgelegt in einer Pressekonferenz am 25. Juni 1971, S. 1

verhältnis in der Gesellschaft auszugehen, während die Arbeitgeberseite zu versuchen scheint, die Welt- auch durch Anwendung bestimmter Techniken - zu 'harmonisieren'. Tatsächlich aber wollen die Gewerkschaften, daß der Mensch sich bewußt werden soll, daß er aufgerufen ist, mitgestaltend zu wirken und in gleichberechtigter Gemeinschaft verantwortlich zu handeln. Die Arbeitgeber wollen bewußt machen, daß wir in unserer Welt ständig und überall aufeinander angewiesen sind und daß wir deshalb füreinander Verantwortung tragen.

Also auch hier die Förderung nach Verantwortungsbewußtsein.

C.2.2. Fragen im Zusammenhang mit der Wertinternalisation

Wenn man davon ausgeht, daß es wünschenswert ist, daß bestimmte Werte internalisiert bzw. bestimmte andere gerade nicht internalisiert werden sollten, so ist es notwendig, eine Vorstellung davon zu haben, auf welche Weise eine solche Internalisation überhaupt erfolgt. Im Kapitel A.3.1.3.2. wurden bereits beispielhaft einige Möglichkeiten angesprochen. Hier nun soll eine stärkere wissenschaftliche Fundierung versucht werden.

Minssen (1) weist daraufhin, daß die "wissenschaftliche Bearbeitung der in der Schule ablaufenden nichtintellektuellen Sozialisierungsprozesse bei uns gerade erst eingesetzt" hat. Das war im Jahre 1970, aber auch heute liegen allgemein anerkannte Theorien noch kaum vor.

Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, daß man sich dem Vorwurf der Manipulation, der Indoktrination und der Identifikationserschleichung (2) zu stellen hat.

(1) Minssen, Friedrich: Die Schule als Sozialisationsfeld, in Beck/Schmidt (Hrsg.): Schulreform oder der sogenannte Fortschritt, Frankfurt 1970, S. 76

(2) Fend, Helmut, 1975, a.a.O., S. 99

Diese und andere Probleme sollen nachstehend behandelt werden.

C.2.2.1. Die Problematik der Indoktrination

Grundsätzlich geht ein solcher Vorwurf davon aus, daß die Wertinternalisierung mehr oder weniger unbewußt erfolgt, weil der Edukand im Grunde nicht weiß, was in ihm geschieht. Er kann sich infolgedessen nicht dagegen wehren. Selbstverständlich besteht diese Gefahr der Indoktrination und es ist die Forderung nach Indoktrinationsforschung durchaus zu unterstützen (1).

Ich bin jedoch auch der Meinung, daß man diesem Vorwurf mit zwei fundamentalen Überlegungen gegenübertreten kann.

Überlegung 1:

Falls es stimmt, daß solche Wertinternalisierung unbewußt vom internalisierenden Individuum erfolgt, ist es allen äußeren Einflüssen, die zu seiner Ich-Bildung führen, hilflos ausgesetzt. Diese Meinung ist heute durchaus weit verbreitet.

Falls dies aber richtig ist, liegt es umsomehr in der Verantwortung jener, die bewußt jenes Unbewußte beeinflussen wollen, die Werte, die sie vermitteln wollen, sorgfältig zu prüfen, zu reflektieren und offenzulegen!

Außerdem: Gerade wenn Wertinternalisierung unbewußt erfolgt, ist es Aufgabe jener, die noch am ehesten Zusammenhänge erkennen können, nämlich der Pädagogen und Psychologen, zu untersuchen, ob durch den Unterricht nicht Werte internalisiert werden, die der Edukand bewußt niemals für wertvoll halten würde (2). Dies

(1) Fend, Helmut, 1975, a.a.O., S. 102

(2) vgl. Cronbach, Lee J., 1971, a.a.O., S. 461.

ist insbesondere auch wichtig hinsichtlich einer Prüfung möglicherweise unbewußt vermittelter Werte!

Mit anderen Worten: Es ist ja nicht so, daß - wenn keine affektiven Ziele festgelegt werden - auch keine Werte vermittelt werden. Im Gegenteil: unablässig finden Prägungen statt, nur sind sie in den meisten Fällen nicht offen einsehbar und ersichtlich.

Überlegung 2:

Die Festlegung von affektiven Zielen ist gerade und vor allem notwendig, um eine Indoktrination und Identifikationserschleichung, wenn nicht zu verhindern, so doch zu erschweren. Wenn der Edukand erfährt, was der Edukator für gut und damit auch für ihn für gut hält, aber auch, warum er es für gut hält, kann der Edukand selbst entscheiden, ob er es persönlich auch für gut halten will. Nur so ist doch überhaupt Emanzipation möglich (1). Dies schließt selbstverständlich ein, daß auch verschiedene Alternativen aufgezeigt, bewertet werden und ihre Bewertung begründet wird, wobei die Bedeutung der Bewertung durch den Edukator mit zunehmender Persönlichkeitsentwicklung des Edukanden abnehmen wird.

C.2.2.2. Prüfung verschiedener Theorien zur Wertinternalisation und Persönlichkeitsbildung im Vergleich mit der Krathwohl-Taxonomie

Geht man nun davon aus, daß offengelegt wurde, welche Ziele angestrebt werden, so besteht nunmehr eigentlich sogar die

(1) Im Grunde handelt es sich doch bei dieser Aufdeckung, Begründung und Rechtfertigung der Ziele um einen ersten Teil jenes 'praktischen Diskurses', aus dem allein nach heutiger Auffassung moralische Forderungen ethisch abgeleitet werden können. Vgl. Künzli, Rudolf: Aspekte der praktischen Philosophie, in Karl Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975

Verpflichtung, die Zielverwirklichung so effektiv wie möglich zu betreiben.

Dieser Arbeit wurde die Hypothese vorangestellt, sowohl die Bloom'sche, wie auch die Krathwohl-Taxonomie hätten nicht nur eine statische Darstellungsfunktion der einzelnen kognitiven bzw. affektiven Ziele, sondern sie hätten gleichzeitig eine dynamische Erklärungsfunktion über den wachsenden Internalisierungsgrad von empfundenen Werten.

Diese Hypothese soll den nachstehend aufgeführten Erklärungstheorien für das Entstehen von Einstellung und Werthaltungen gegenübergestellt werden.

C.2.2.2.1. Lernen von Einstellungen nach Crombach

Betrachten wir zunächst Crombach (1), der eine Reihe von Hypothesen über das Lernen von Einstellungen aufstellt, die auch von alters her in die pädagogischen Überlegungen eingingen. Einstellungen werden erworben durch:

I.) Identifikationspersonen (Lehrer - Romanfiguren der Schullektüre)

II.) Durch Erfahrung

- durch Furcht
- durch soziale Verstärkung

des weiteren durch Methoden der Einstellungsänderung, i.e.

- 1.) Lehren von Fakten über den Lerngegenstand
- 2.) Überredung
- 3.) Beidseitige Darstellungen
- 4.) Gruppendiskussionen
- 5.) Emotionalität der Darstellung
- 6.) Aktivitätsprogramme,

worüber jeweils Forschungsergebnisse vorlägen.

(1) Crombach, 1971, a.a.O., S. 460 ff.

Schalten wir Lernen durch Furcht und damit die Methode der Überredung aus unserem Ansatz aus, so finden wir bei allen anderen Methoden eine Übereinstimmung mit der Taxonomie der affektiven Lernziele, weil überall quasi ein Aufruf zur Reaktion erfolgt. Der Schüler soll Stellung nehmen, damit Stellung beziehen. Wenn er dann seine Stellungnahme durch eine Identifikationsperson (1) bestätigt findet, wird er sich freuen, Befriedigung erhalten und der erste Schritt zur Internalisierung ist getan. Die Bestätigung durch die Identifikationsperson(en) wird später nicht mehr in dieser Weise nötig sein, wenn Befriedigung bereits durch das Bewußtsein, aus sich selbst heraus die richtige Antwort gefunden zu haben, eintritt. (2)

Die Methode des Faktenlernens ist im Grunde immer mit enthalten, jedoch kann von einem solchen Faktum gleichzeitig ein außerordentlich intensiver Reiz ausgehen, sodaß dadurch schon eine ganz bestimmte Reaktion ausgelöst wird, die zu weiterer Beschäftigung mit dem Gegenstand anreizt. Das dürfte hier wohl damit gemeint sein.

Beidseitige Darstellungen dagegen setzen schon ein gewisses kognitives (und affektives) Niveau voraus. Man kann wohl sagen, daß dort die Wertung über die höchsten kognitiven Stufen ausge-

-
- (1) bei denen es sich selbstverständlich auch um Gruppenführer handeln kann, die u.U. sogar sozial unerwünschte Reaktionen bestätigen. Dies ist also ein mögliches situatives Nebenergebnis des Unterrichts.
 - (2) vgl. den Hinweis von Messner, 1954, a.a.O., S. 38, auf Plato, der bereits festgestellt habe: "Im jungen Menschen wirkt die Vernunft des Erziehers vermittelt der Bildung von Gewohnheiten des rechten Verhaltens; sobald aber der heranreifende Mensch seiner eigenen Vernunft voll mächtig ist, tritt diese, nämlich die eigene Einsicht an die Stelle der Vernunft des Erziehers."

löst wird. Hier findet sich der Bezug zu Mitscherlich, der sagt: "Die Option 'Denkenlernen in Alternativen' ist nicht nur pädagogisch begründbar. Ein derartiges Lernen führt nach tiefenpsychologischen Erkenntnissen auch zur Fähigkeit, eine Person zu sein und bildet damit eine Grundlage für die Individuation, die ihrerseits zur Ich-Stärke beiträgt und so wieder - fortgeführt - das Denken in Alternativen ermöglicht."(1)

Es läßt sich erkennen: Die von Cronbach genannten Vermittlungsmöglichkeiten lassen sich ohne Schwierigkeiten über die Bloom-Krathwohl-Taxonomie erklären.

C.2.2.2.2. Theorie der Persönlichkeitsentwicklung von Bornemann

Nachdem von der Grundthese ausgegangen wird, daß die höchsten affektiven Ziele zur Bildung einer Weltanschauung bzw. einem Gesamtwertordnungszusammenhang (2) führen, d.h. die Persönlichkeit bilden, sind hier außerdem auch Theorien der Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung (3).

Nach Bornemann (4) bildet sich Persönlichkeit als Ganzes, "nicht nur als individuelle Gestalt aus ihren inneren Anlagen heraus, sondern weit stärker noch durch geistige Kulturmächte im Rahmen

(1) zitiert nach Rudnick, Adalbert: Wirtschaftslehre - wertfrei und rein ökonomisch, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 11, 1976, S. 313

(2) vgl. Schlieper, Friedrich, 1963, a.a.O., S. 62 ff., bes. S. 69

(3) Hier sollte auch hingewiesen werden auf eine sehr interessante Abhandlung von Feuerstein (Feuerstein, Thomas: Persönlichkeitsentwicklung, Arbeitsorganisation und berufliche Bildung. Zur zirkulären Interdependenz sozialer, sprachlicher und kognitiver Human- und Arbeitskompetenzen in der beruflichen Sozialisation, in Deutsche Berufs- und Fachschule, Hefte 4 und 5, 1977), der ebenfalls verschiedene Persönlichkeitstheorien zur Klärung des Einflusses der Arbeitsorganisation auf die Entwicklung der Persönlichkeit heranzieht.

(4) Bornemann, Ernst: Persönlichkeitsbildung, in H. Hetzer (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, 10. Band "Pädagogische Psychologie" Göttingen 1959, S. 129 ff.

soziologischer Gegebenheiten." Also auch hier der Einfluß der anderen, der Reiz der Umwelt.

Persönlichkeit impliziert nach Bornemann immer das Vorhandensein eines Gewissens, wobei Gewissen als Gewiß-Sein das Bewußtsein

- 1.) für die Gesetzmäßigkeiten der Welt
- 2.) für die Auswirkungen der eigenen Handlungsweisen (1)
- 3.) für Werte und Rangstufen der verschiedenen Handlungsmöglichkeiten

voraussetze (2).

Eine solche "Persönlichkeit" hat also offenbar den Wert "Verantwortungsbewußtsein" internalisiert. Wie aber ist das geschehen?

Nach Bornemann vollzieht sich diese Persönlichkeitsbildung in verschiedenen Stufen. An dieser Stelle interessieren die Stufen

-"der beginnenden personalen Selbstverantwortung (Pubertät)"

in der dem jungen Menschen plötzlich Gebote und vorgegebene Zielsetzungen, Vorbilder und Leitbilder fragwürdig werden und das Bewußtsein entsteht, daß man sich nicht nur im Sinne überkommener Normen und Gebote zu verantworten hat, sondern auch die Verantwortung dafür trägt, welche Gebote man zur Richtschnur seines eigenen Lebens macht." (3)

In dieser Phase beginnt demnach der junge Mensch "seine innere Welt zu ordnen". Normen werden - u.a. aus Widersprüchen - fragwürdig, daraus entstehen neue Reize und der Edukand ist aufgerufen, sich aus eigener Verantwortung mit diesen Widersprüchen zu beschäftigen, Prüfungen vorzunehmen und die ganz persönliche verantwortliche Entscheidung zu treffen.

Des weiteren haben wir die Stufe

-"der sich festigenden personalen Selbstverantwortung"

(1) vgl. Messner, 1959, a.a.O., S. 14: "Einer genaueren Analyse des Gewissens als Bewußtseinsgegebenheit bieten sich zunächstdar. Das Gewissen veranlaßt den Menschen zum unmittelbaren Bewußtwerden seiner selbst: Es macht ihn seines Handelns als des seines eigenen Selbst bewußt...." Hier aber haben wir undingst den Bezug zum Verantwortungsbewußtsein.

(2) Bornemann, 1959, a.a.O., S. 132

(3) Ebenda, S. 139

(Adoleszenz bis zum Ende des Lebens), in der man sich durch Bereitschaft zur Aussprache, zur Begegnung und zum echten Gespräch, in dem man Rat annimmt und sich für neue Einsichten offenhält." stets selbst überprüfe und weiter erziehe (1).

Der Mensch sucht jetzt selbst neue Eindrücke, die er verarbeitet und sein bisheriges Weltbild daran mißt, ob es sich bewährt.

Erziehung auf diesen Stufen könne nur heißen, daß man dem Edukanden die Möglichkeit gebe zur Wahl seiner Ziele und zur eigenen Urteilsbildung über ethische Werte. Dies setze aber Konfrontation und Stellungnahme zu den sogenannten Unwerten der Zeit voraus (2). Als wirksamste Form wird das Gespräch genannt, die Diskussion "als ein Miteinander-geistig-Arbeiten, Hinhören, Aufeinandereingehen, Weiterdenken....."(3).

Auch hier wieder Reize und Aufrufe zu eigenen Reaktionen und Stellungnahmen, die aber immer aus der Wahl oder der Gegenüberstellung getroffen werden sollen.

C.2.2.2.3. Theorie der Persönlichkeitsentwicklung von Ericson

Die Persönlichkeitstheorie von Ericson, wie Gage sie schildert (4), läßt die Persönlichkeit aus insgesamt 8 Krisen entstehen, die das Individuum im Laufe seines Lebens überstehen muß, und die an bestimmte Altersstufen gebunden seien. Für die hier anstehenden Fragen kämen in Betracht:

(1) Bornemann, 1959, a.a.O., S. 139

(2) Ebenda, S. 141

(3) Scheibe, Wolfgang: Die Erwachsenenbildung in psychologischer Sicht, in H. Hetzer (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, 10. Band, Göttingen 1959, S. 361

(4) Gage, N.L./Berliner, D.C.: Pädagogische Psychologie, München 1977, S. 367 ff.

Jugendalter	- Krise 5 - Identität/Verwirrung
frühes Erwachsenenalter	- Krise 6 - Vertrautheit/Isolation
Erwachsenenalter	- Krise 7 - Produktivität/Stagnation.

Auch hier sind es (zwei gegenlaufende) Reize, die verarbeitet werden sollen (1). Es ist einsichtig, daß gerade den Jugendlichen in der Krise 5 mehrere sinnvolle Wege aufgezeigt werden müssen, damit der einzelne nicht ziellos in irgendeine Richtung läuft, um zu einer - dann nicht seiner - Identität zu kommen. Gerade hier, wo der Edukand zu seinen Werten finden muß, ist es wichtig, daß er immer auch auf den Reiz der Auswahl zu reagieren hat.

C.2.2.2.4. Theorie der Persönlichkeitsentwicklung von Fend

Fend (2) zeigt auf, wie unter Hereinnahme welcher Variablen und in welcher Ausprägung die Verarbeitung von Außenreizen auf den verschiedenen Stufen erfolgt (s. Abb. 6).

Hier fällt einmal die Nähe auf zur Maslow'schen Bedürfnishierarchie (3), die ja auch die Persönlichkeitsentwicklung über das Entstehen - Befriedigen - Entstehen usf. von immer anderen Bedürfnissen, und dabei gleichzeitig ein ständiges Aufsteigen auf der Persönlichkeitsskala, hypostasiert.

-
- (1) Es ist leicht, die Brücke zur Gewissensbildung bei Derbolav (1971, a.a.O., S. 51 f.) zu schlagen. Dort sind ähnliche Antinomien angesprochen.
Vgl. hierzu außerdem Meintrup (Meintrup, Theo: Autorität - Emanzipation - Erziehung. Eine Stellungnahme zu Thilo Castners Beitrag "Emanzipatorische Erziehung und Autorität", in Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 6, 1978, S. 471: "Geistige Fähigkeiten zum Finden eines eigenen Standortes lassen sich nicht erreichen, indem der Egalisierung das Wort geredet wird, sondern auch und gerade erheblich durch Aufstellen von Widerständen, die es zu bewältigen gilt."
- (2) Fend, Helmut: Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim 1971, S. 32 f.
- (3) Maslow, Abraham A.: Motivation and Personality, 2. Auflage, N.Y., 1970 (1954), S. 35

Fend stellt in seiner Theorie auf den verschiedenen Stufen geänderte Sensitivitätsbereiche heraus. Auch hier finden wir also bestimmte Reize, auf die reagiert werden muß.

Prüfen wir weiter noch, was bei der von Fend geschilderten Persönlichkeitstheorie als Merkmale wünschenswerter Sozialisationsergebnisse aufgezeigt wird (1).

Wir finden:

- 1.) Internalisierung von Standards im Sinne des Erwerbs komplexer Bewertungsschemata
- 2.) Die internalisierten Normen sollten einen Test an der Realität nicht ausschalten
- 3.) Die internalisierten Normen sollten zunehmend in Argumentationszusammenhänge eingebettet werden können, die etwa folgende Bezugspunkte haben könnten:
 - die Konsequenzen, die Handlungen für das optimale Funktionieren des sozialen Zusammenlebens haben
 - die Konsequenzen, die Handlungen für die Wünsche und Ziele anderer Personen haben
 - die Konsequenzen, die Handlungen für eine optimale Entwicklung der eigenen Persönlichkeit haben
 - die Absichten und Intentionen, die den Handlungen anderer Personen zugrundeliegen.
- 4.) Sensibilität sollte entwickelt werden für die sozialen Konsequenzen der Handlungen, für Motive und Probleme anderer Personen
- 5.) Kreative Weiterentwicklung und Verfeinerung normativer Systeme sollte möglich sein durch Rollendistanz und der Fähigkeit, auf Metaebenen Rollenerwartungen zu reflektieren.
- 6.) Soziales Verhalten sollte sich nicht auf Kleingruppen beschränken.
- 7.) Die relative Bedeutung der Anwendung normativer Orientierung auf unterschiedlichen Handlungsebenen sollte erkannt werden. Normativen Regulativen für das Funktionieren eines sozialen Systems (Gerechtigkeit, Meinungsfreiheit) muß mehr Bedeutung zugemessen werden als normativen Standards gegenüber launischen Vorurteilen.
- 8.) Fähigkeit, die Legitimität normativer Anforderungen zu prüfen und evtl. dagegen zu opponieren sollte als Ausdruck differenzierender Bewertungsschemata erreicht werden.

(1) Fend, 1971, a.a.O., S. 43 f.

VALENZSTRUKTUREN Auszeichnung von:	WERTSYSTEME Begründungs- systeme:	BEWERTUNGSSCHEMATA	SENSITIVITÄTSBEREICHE
<u>Stufe 1:</u> Bestrafung - Gehorsam Orientierung	Durch den Bezug auf das "evidente" Wohlbefinden; häufig organische Basis des "Richtigen" und "Falschen"	Die physischen Konsequenzen von Handlungen entscheiden über ihr Güte	Gegenüber dem sozialen Sanktionssystem und dem Beaufsichtigungssystem (detection system)
<u>Stufe 2:</u> Instrumental-relativistische Orientierung	Gut ist, was Bedürfnisse befriedigt (größtes Glück der größten Zahl); Einschränkung; durch wohlverstandenes Selbstinteresse	Instrumentale Bewertung der Konsequenzen der eigenen Handlungen für die Bedürfnisbefriedigung; Rücksicht auf andere, wenn sie gefährdet sind.	Versprechung von Belohnungen, vorstrukturierte Kanäle der Bedürfnisbefriedigung Anreizstrukturen
<u>Stufe 3:</u> "Guter Junge"-nettes Mädchen Orientierung	Zustimmung anderer Personen; positive Beziehungen zu anderen Personen; positive Bewertung von Werten anderer Personen; Auszeichnung "guter Absichten"	Begründung der eigenen Handlungen nach dem Grad, in dem sie soziale Mißbilligung oder soziale Zustimmung zur Folge haben; Bewertung der eigenen Handlungen danach, ob sie erwünschte soziale Beziehungen gefährden; Bewertung der eigenen Handlungen nach deren sozialen Konsequenzen	Sensitivierung hinsichtlich der Reaktionen von "significant others"; hinsichtlich sozialer Belohnungen (Lob, Tadel); Sensitivierung bezüglich der Wünsche und Absichten anderer Personen
<u>Stufe 4:</u> "Gesetz und Verhaltensregeln, die in einer Gesellschaft gelten;	Begründung der Normen durch ihre ordnungsstabilisierende dem Grad, in dem sie	Bewertung der eigenen Handlungen nach	Sensitivierung gegenüber normabweichendem Verhalten.

noch Stufe 4 Ordnung"	sie sind aufgrund ihrer Vertretung in der Ingroup gut oder böse	Funktion; Bezug auf Tradition und Autoritäten; Moralischer Abso- tismus; rein affirmative Begründungen	von den geltenden Normen abweichen Bewertung nach dem Grad der Überein- stimmung mit den unreflektiert ak- zeptierten Normen (Pflicht); Bewer- tung von Handlungen nach deren ordnungs- gefährdenden Folgen	Sensitivierung gegen- über Verhaltenskonfor- mität Sensitivierung gegen- über dem sozialen "Ort" der Vertretung von Nor- men ("wer" sagt etwas?)
Stufe 5: Sozialkon- trakt-lega- listische Orientierung	Demokratisch zu- stande gekommene Übereinstimmung	Rationale Begründung durch den Bezug auf die Art, wie Normen festgelegt worden sind.	Bewertung der eigen- en Handlungen nach dem Grad der Über- einstimmung mit dem Konsensus, unabhän- gig von konkreter Zustimmung einer Bezugsgruppe	Sensitivierung gegen- über "Rechtsbrüchen" und "Vertragsbrüchen" Sensitivierung gegen- über der Verletzung von Prozedurregeln; Sensitivierung gegen- über der Dysfunktionalität von "Übereinkünften"; Sensitivierung gegenüber dem Inhalt von Normen
Stufe 6: Universale ethische Prinzipien	Verhaltensweisen, die innerhalb ei- nes ethischen Systems als rich- tig definiert worden sind; Aus- zeichnung abstrak- ter Konzepte; z.B. "Gerechtigkeit"	Philosophische Systeme, z.B. über die Natur des Menschen	Bewertung der eigen- en Handlungen auf der Grundlage einer Deduktion von ab- strakten Prinzipien ohne Rücksicht auf soziale Konsequen- zen	Sensitivierung gegen- über der Verletzung abstrakter Grundsätze. Sensitivierung gegen- über Abweichungen von den in einem Selbst- wertsystem repräsen- tierten Grundsätzen; Sensitivierung gegen- über symbolisch re- präsentierten (Sprache) Begründungen von Normen

Hier läßt sich ganz besonders die Parallele zum Verantwortungsbewußtsein feststellen. Weiterhin sieht man auch wieder eine Parallele zur Persönlichkeitstheorie von Bornemann.

Bedeutet also etwa die vorgenannten Eigenschaften, daß ein Individuum die höchste Stufe seiner persönlichen Entwicklung erreicht hat, so finden wir demgegenüber auf der vorangegangenen Stufe entweder eine zu starke Internalisierung von Normen und Werten (1), die zu Erlebnisunfähigkeit und Intoleranz führt, oder eine zu starke Anpassung, die vorwiegend auf die sichtbare Erfüllung von Wertkonzeptionen abstellt (2).

Es scheint, daß diese negativen Ausprägungen dann beibehalten werden, wenn

- a.) das soziale Netz sehr dicht und die emotionalen Bindungen der Beziehungsglieder sehr solidarisch sind.
- b.) die soziale Kontrolle vorwiegend positionsorientiert ist (3). (Zum Begriff positionsorientiert s. Abb. 7)
- c.) Werte und Normen nicht in ihrer Sinnhaftigkeit geklärt, sondern von Autoritätspersonen gesetzt und ihre Einhaltung sanktioniert wird (4).

Die Bedingung a.) hat wahrscheinlich zur Folge, daß keine neuen, abweichenden Reize neuerliche Aufmerksamkeit und Reaktionen verlangen. Neue Werte können deshalb gar nicht mehr entstehen. Ähnlich scheint es sich bei Bedingung b.) zu verhalten. Auch fest institutionalisierte Positionen führen zu einer Rigidität der sozialen Beziehungen - äußere Einflüsse werden eher abgewehrt, als Störung der gefestigten und so akzeptierten Ordnung empfunden.

Nicht ganz einfach ist hingegen die Bedingung c.) zu erklären, da nicht einsehbar ist, warum sich die Persönlichkeit nicht weiter und damit gegen die Autorität zu entwickeln vermag. Wahrschein-

(1) Fend, 1971, a.a.O., S. 39

(2) Ebenda, S. 41

(3) Ebenda, S. 56 f.

(4) Ebenda, S. 53

	Positionszentriert	Personenzentriert
Begründung der Standards	Durch den Bezug auf die Position und die damit verbundene Macht; Legitimität durch den Bezug auf die Tradition ("Es war immer so")	Durch den Bezug auf Argumente, die sprachlich die sozialen und persönlichen Konsequenzen der Handlungen vermitteln; Legitimität durch größere Erfahrung und Einsicht.
Beziehung der Normen untereinander	Anforderungen sind eher situations-spezifisch (Kasuistik)	Anforderungen zentriert um Einstellungen und Motive; stärkere logische Integration
Sensitivitätsbereiche	Sensitivierung bezüglich abweichenden Verhaltens und möglichen sozialen Sanktionen	Sensitivierung bezüglich der Konsequenzen der Handlungen für andere und die eigene person
Emotionales Korrelat der Bewertungs-schemata	Bei Entdeckung eines Vergehens wird Scham empfunden; Antizipation der "Schande"	Bei Übertretung einer Regel wird Schuld empfunden; Antizipation von Verlust der Selbstachtung
Quelle der Identität	sozial: "rechtschaffene Person", "Ansehen"	personal: "Redlichkeit vor sich selber", Konsonanz mit einem "Selbstbild"

lich müssen deshalb die Bedingungen a.) und b.) zusätzlich vorliegen. Das Individuum muß sich emotional an eine Gruppe gebunden haben und akzeptiert deren Autorität. Häufig wird es sich deshalb auch nur um eine Verzögerung der Weiterentwicklung handeln. Immer aber müssen dann Außenreize in Aktion treten, damit eine Wertauseinandersetzung eingeleitet werden kann, die aber durch aktive kognitive Eigenleistung weitergeführt werden muß, was insbesondere aus dem Habermas'schen Einwand, der sich aus dem nächsten Vermittlungsansatz ergeben wird, deutlich wird.

Zunächst seien aber noch jene Bedingungen aufgezeigt, die Fend für eine Entwicklung jener höchsten Persönlichkeitsstufe für förderlich hält. Er glaubt, daß sich diese Stufe vorwiegend dann entwickelt, wenn als Erziehungspraktik die sogenannte "Induktion" (1) angewandt wird:

A.) "Im Bezug auf die Eltern:

Appelle an das Kind im Hinblick auf die Konsequenzen, die seine Handlungen für die Eltern haben: Verletzung der Eltern, Betonung des Wertes, den ein Objekt für die Eltern hat, und das das Kind nun beschädigt oder zerstört hat; dem Kind erzählen, wie sehr die Eltern enttäuscht sind usw."

B.) Im Bezug auf die Altersgleichen:

Hinweis auf die verletzenden Folgen einer Handlung für andere Kinder...."

Außerdem werde "Gewissensentwicklung" dann gefördert, wenn eine personkonzentrierte soziale Kontrolle erfolge (2) und wenn der Edukand bei seiner direkten Bezugsperson mit unterschiedlichen Normensystemen konfrontiert werde (3).

Hier finden wir einmal reaktionserfordernde Reize. Wenn weiterhin verschiedene Normsysteme aufgefunden werden, ist das Individuum gezwungen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Personorientiertheit bedeutet gleichzeitig, daß eine persönliche Auseinandersetzung gefordert wird und nicht nur an bereits übernommenen Normen gemessen wird.

(1) Fend, 1971, a.a.O., S. 57

(2) Ebenda, S. 60

(3) Ebenda, S. 59

C.2.2.2.5. Theorie der moralischen Entwicklung nach Kohlberg

Gage zitiert weiterhin Kohlberg's Theorie der moralischen Entwicklung (1), die auf verschiedenen Stufen verlaufe (Abb. 8). Hier ist stärker auf die jeweils "richtige", und das heißt (auf den unteren Stufen) zunächst zweckmäßige Reaktion abgestellt. Es ist aber auch jedes Mal wieder jene Reaktion, bei der man mit Befriedigung rechnen kann. (2)

Aus dieser sowie der vorangegangenen Theorie scheint sich zu ergeben, daß ohne weiteres zunächst tradierte Werte übernommen werden können. Mit zunehmender Persönlichkeit empfindet das Individuum diese dann wieder als Anreiz zu neuer innerer Wertdiskussion.

Daraus ließe sich sogar ableiten, daß bei einem gesunden Entwicklungsvorgang eine Manipulation oder Indoktrination gar nicht möglich wäre. Ein so vermitteltes Weltbild könnte immer nur eine Durchgangsstufe sein.

Allerdings sei bei einer empirischen Untersuchung (3) festgestellt worden, daß im Alter von 16 Jahren noch 20 % der Jugendlichen sich auf Stufe 1-2 befanden, ca. 55% die Stufen 3-4 erreicht hatten und erst 25 % zu den Stufen 5-6 aufgestiegen waren.

Gage stellt fest (4), daß am Problem, wie die Stufen 5-6 schneller und von einem größeren Bevölkerungsanteil erreicht werden kann, noch gearbeitet werde. Er empfiehlt, vorderhand davon auszugehen, daß aus der Darstellung von Überzeugungen,

(1) Gage, 1977, a.a.O., S. 376 ff.

(2) Bei Fend wären das jene Größen, die in den Bewertungsschemata aufgeführt sind.

(3) Hilgard, Atkinson und Atkinson, 1971, S. 79, zitiert nach Gage, 1977, a.a.O., S. 379

(4) Ebenda, S. 377

Stadien des moralischen Denkens Stufen der moralischen Entwicklung

I. Präkonventionelles Stadium:
Das Kind reagiert auf die kulturell festgelegten Stiketten "gut" und "schlecht", beachtet jedoch hauptsächlich die physischen Auswirkungen (Lust-Schmerz) von Aktionen oder die physische Macht desjenigen, der die Regeln aufstellt.

II. Konventionelles Stadium
Das Erfüllen der Erwartungen, die die Familie, die Gruppe oder die Nation hegt, ist von Wert, unabhängig von den unmittelbaren Konsequenzen. Loyalität gegenüber der sozialen Ordnung und deren Unterstützung werden über große Konformität hinaus mit einem Wert versehen.

3. Die Orientierung auf interpersonelle Eintracht
Ein gutes Verhalten ist das, was anderen gefällt, oder ihnen hilft. Ein großes Ausmaß an Konformität mit den Stereotypen "angemessenen" Verhaltens. Die Absicht ist wichtig. Man erntet Anerkennung, indem man "nett" ist.

4. Orientierung auf Autorität und den Erhalt der sozialen Ordnung
Rechtes Verhalten besteht darin, daß man seine Pflicht tut, die Autorität achtet und zum Erhalt der sozialen Ordnung um ihrer selbst willen beiträgt.

III. Postkonventionelles, autonomes oder durch Grundsätze gekennzeichnetes Stadium
Es werden Anstrengungen unternommen, moralische Grundsätze festzulegen, die unabhängig von der Autorität der Personen, die sie vertreten, oder von der eigenen Identifikation mit diesen Gruppen sind.

5. Die legalistische Sozial-Kontrakt-Orientierung
Die Brauchbarkeit von Gesetzen und Rechten des Einzelnen wird kritisch überprüft. Standards, die als vorteilhaft für die Gesellschaft anerkannt werden, spielen eine große Rolle, persönliche Werte sind relativ. Verfahrensregeln, über die ein Konsens erreicht werden soll, sind von großer Bedeutung. Gesetze können also auf demokratischem Weg geändert werden. Ihre Brauchbarkeit kann durch rationale Überlegungen verbessert werden.

6. Die Orientierung auf ein universelles ethisches Prinzip
Das Recht wird über das Gewissen in Übereinstimmung mit selbstgewählten logischen und umfassenden ethischen Prinzipien definiert. Das Recht ist abstrakt und ethisch (z.B. die goldene Regel), nicht konkret moralisch (z.B. die Zehn Gebote). Die Betonung liegt auf Gegenseitigkeit und gleichem Recht für alle. Die Würde des Individuums wird respektiert.

die der jeweils nächsten Entwicklungsstufe entsprechen, von den Angesprochenen Nutzen gezogen werden könne. Auch hier im Grunde wieder ein Reiz, auf den zu reagieren ist.

C.2.2.2.6. Kommunikationstheoretischer Ansatz nach Ahlborn

Als nächstes soll der kommunikationstheoretische Ansatz von Ahlborn angeführt werden (1). Ahlborn setzt sich mit dem Unterschied zwischen Überreden und Überzeugen auseinander.

Überzeugen als Verhaltensbeeinflussung setze Wahrheit (Zeugnis, Zeugen, Beweise) auf der einen Seite und kognitive Einsicht auf der anderen Seite voraus (2). Ahlborn erwähnt dabei auch den Zusammenhang von Überzeugen und Überzeugung (die doch eindeutig dem affektiven Bereich zuzuordnen ist - G.A.), erweitert seine Untersuchung jedoch ausdrücklich nicht in diese Richtung (3). Dennoch liegt hier sicherlich ein Hinweis auf die Möglichkeit der kognitiven Vermittlung affektiver Lernziele vor, was Ahlborn indirekt auch bestätigt (4). Überzeugen erscheint dabei - im Gegensatz zum Überreden, das mit Demagogie und Manipulation verglichen werden könne - eine legitime Art, Einfluß auf den affektiven Bereich eines anderen zu nehmen. Nach Habermas (5) ist allerdings eine solche Einflußnahme auf einen anderen ethisch nur dann vertretbar, wenn sie in einer sogenannten "idealen Sprechsituation" stattfindet, die darin bestehe, daß alle Beteiligten die gleichen Chancen hätten, "Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungs-

(1) Ahlborn, Hans-Ulrich: Kommunikation und Lernprozesse, Stuttgart 1975

(2) Ebenda, S. 17

(3) Ebenda, S. 10

(4) Ebenda, S. 58

(5) Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in Habermas/Luhmann (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, besonders S. 136 f.

ansprüche zu begründen oder zu widerlegen", d.h. wenn es sich um einen sogenannten Reflexionsdialog handelt (1), bei dem sich die "Dialogpartner..... um eine kumulative Gesprächsentwicklung(bemühen), in deren Verlauf Informationen nicht nur additiv gesammelt, sondern Einsichten in die emotiven Fixierungen und bislang unreflektierten Orientierungen gewonnen und gegebenenfalls einer kritischen Überprüfung unterzogen werden sollen", eine Voraussetzung, die in den allerwenigsten Unterrichtssituationen herstellbar sein dürfte.

Ahlborn führt schließlich verschiedene "Überredungstechniken" (2) bzw. -bedingungen an, wobei ein einzelnen Überredungsprozeß noch nicht zum Lernerfolg führen könne (3). Bei längerer Anwendung jedoch führten solche Überredungstechniken zum Erfolg:

- Verhaltenskonditionierung, die insbesondere die Technik der Verstärkung erwünschten Verhaltens einschließt (4)
- Selbstüberredung, die aus dem Wunsch nach Überwindung kognitiver Dissonanzen hervorgeht
- Emotionalisierung, "durch direkte Ansprache des emotionalen Bewußtseinssektors, gegebenenfalls verknüpft mit direkter, absichts- und strukturverschleiender Beeinflussung des kognitiven Bereiches durch (schein-)rationale Argumentation und daraus hervorgehender Mitbeeinflussung des affektiven Bereichs"
- Immunisierung (gegen neue Einflüsse - G.A.), z.B. "Installierung von Verpflichtungsfühlen ('commitments') gegenüber der einmal akzeptierten Einstellung"
- Dominierte Lernfelder, wo Überredungskraft und Überredbarkeit sich gegenseitig bedingen und Prestige als Autorität umgedeutet wird

(1) Badura, Bernhard: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation, Stuttgart 1971, S. 170

(2) Ahlborn, 1975, a.a.O., S. 59 ff.

(3) eine Einsicht, die uns für affektive Lernziele geläufig ist.

(4) Eine ausführliche Beschreibung einer solchen Verhaltenskonditionierung beschreibt Christa Schulze (Christa Schulze: Lernprinzipien, in: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Band 1, Grundlagen, Stuttgart 1973). Es ist unbestritten, daß hier Manipulation vorliegt, die äußerstenfalls dann vertretbar sein kann, wenn beim Partner nicht Vernünftigkeit (Habermas) vorausgesetzt werden kann.

Betrachtet man hingegen die für "Überzeugen" angeführten Techniken, so finden wir im einzelnen (1):

- Verhaltens(vor)orientierung, was bedeutet, daß die Fähigkeit gefordert werden muß, nicht unbewußt mechanisch zu reagieren, sondern bewußt zu re-agieren.
- Selbstüberzeugung, d.h. nach kognitiv vollzogener Wert-einsicht überzeugt sein.
- Rationale Strukturierung, d.h. Kritikfähigkeit nach Durch-laufen der 6 Bloom'schen Hierarchiestufen
- Dynamisierung des Wissensrepertoires, d.h. Ausbildung einer Konflikttoleranz gegenüber Verunsicherungen, die aus Neu-erfahrenem und erneut zu verarbeitenden Reizen entstehen.
- Offene Lernfelder, d.h. das Vermeiden positionsorientierter Prestigefixierungen

Beim Vergleich mit der Krathwohl-Taxonomie läßt sich erkennen:

- Es soll immer neu auf einen Reiz reagiert werden
- Das Bewertungskriterium bildet sich nach kognitiver Einsicht
- Die Bereitwilligkeit, auf neue Reize immer wieder neu zu reagieren, muß vorhanden sein.
- Die innerèFreiheit muß bestehen, eine selbstbestimmte Reaktion vorzunehmen, d.h. daß in dieser Richtung bereits eine Konzeptbildung stattgefunden haben muß.

Dies alles bedeutet gleichzeitig, daß im Grunde das "Ideale Lernfeld", wie es Habermas nennt, vorhanden sein muß.

Unter solchen Bedingungen hat auch und besonders die Erwachsenenbildung zu stehen, von der Prokop und Geissler (2) sagen, daß "die Fähigkeit und Bereitschaft, an Entscheidungen verantwortlich teilzunehmen,nur erworben und gelernt werden (kann), wenn sie ständig erfahren, geübt und bekräftigt werden, so daß sie zu einer dauernden, sich im Verhalten stets neu bewährenden Einstellung der Individuen und Gruppen führen. Hierbei ist es notwendig, daßsolche Möglichkeiten zum mitentscheidenden Handeln geboten werden."

(1) Ahlborn, 1975, a.a.O., S. 65 ff.

(2) Prokop/Geißler: Erwachsenenbildung, München 1974, S. 63

Prokop und Geißler verlegen diese Mitentscheidung auf die Ebene der Lernstrukturierung, aber auch der Lernziele und Lerninhalte. Es bleibt zu fragen, ob dies der einzige Weg ist, wenngleich auch nur in einer solchen "Ernst"-Situation ernsthaft Verantwortung übernommen wird. Dennoch muß wohl davon ausgegangen werden, daß solche "Lern"-gänge (Prokop-Geißler) bis in die weitere Zukunft wohl die Ausnahme bleiben werden. Deshalb muß nach Alternativlösungen gesucht werden.

C.2.2.2.7. Grundwertvermittlung nach Shaftel und Shaftel

Anfang der siebziger Jahre stellten sich auch Shaftel und Shaftel (1) zur Aufgabe, die "Grundwerte der amerikanischen Kultur" mit Hilfe alltäglicher moralischer Problemsituationen zu vermitteln. (2)

Hier bietet sich auch das Rollenspiel an (3). Wenn auch nur spielerisch, können doch Auswirkungen des eigenen und fremden Handelns, der eigenen und fremden Entscheidungen erfahren werden.

In diese Richtung weisen z.B. jene Verfahren, die im Zusammenhang mit Arbeitsschulbewegung, den Dewey'schen Ideen, Peter Petersen usw. eingesetzt werden. Immer geht es dabei um die Ausbildung des affektiven Bereiches mittels erfahrbarer und zum Entscheiden auffordernder Situationen.

In allen diesen Fällen haben wir die Forderung nach der Möglichkeit für eine persönliche Reaktion der Betroffenen

(1) vgl. Hartung, Johanna: Verhaltensänderung durch Rollenspiel, Düsseldorf 1977, S. 19

(2) vgl. dazu auch Piepkorn, Jörg/Rütters, Klaus: Überlegungen zu einer kritischen Didaktik des Fachunterrichts an Berufsschulen, Deutsche Berufs- und Fachschule, 1976, Heft 3 S. 182

(3) Hartung, 1977, a.a.O., S. 19

C.2.2.2.8. Zusammenfassung

Alle die hier aufgeführten lernpsychologischen (Teil-)Theorien stellen ab auf Verhaltensänderungen im Sinne von Einstellungsänderung bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Es ist versucht worden, die Krathwohl-Taxonomie zu den vorangegangenen Theorien in Beziehung zu setzen. Die Verfasser der Theorie verweisen bereits auf eine gewisse logische Schlüssigkeit zwischen der Theorie der Gewissensentwicklung von Peck and Havighurst und dem Aufbau ihrer Taxonomie. Diese Theorie der Gewissensentwicklung weist wiederum Parallelen zur Persönlichkeitstheorie von Ericson auf, ebenfalls zu den Ergebnissen der empirischen Untersuchung der Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg.

Die Rollentheorie zeigt andererseits auf, daß Handeln wesentliches auslösendes Moment zu wertendem, problemlösenden Verhalten darstellt und daß aus diesem Handeln moralische Einsichten entstehen. Dies deckt sich weitgehend mit der These der Taxonomie, wonach Reaktion und Befriedigung in der Reaktion für Wertinternalisierung notwendig sind. Hier schlägt sich der Bogen zur Interaktionstheorie, wie sie Prokop/Geißler zugrundelegen.

In dem kommunikationstheoretischen Ansatz von Ahlborn scheint hingegen der kognitive Bereich, der bis zur Bewertungsstufe durchlaufen werden muß, stärker betont zu sein.

C.2.3. Wertvermittlungstheoretische Folgerungen

C.2.3.1. Ableitungen aus den Theorien

In allen angeführten Theorien finden sich weitgehend übereinstimmende Grundaussagen.

So ist z.B. das, was in dieser Arbeit als Verantwortungsbewußtsein definiert wurde, wesentlicher Teil dessen, was in diesen Theorien als Gewissen bezeichnet wird. Deshalb können diese Theorien Grundlagen für die Vermittlung von Verantwortungsbewußtsein bilden.

Des weiteren ergibt sich, daß - sobald dieses Verantwortungsbewußtsein ($\approx$ Gewissen (1)) entwickelt ist - eine unreflektierte Übernahme von fremden Werten nicht mehr möglich ist, da die soweit entwickelte Persönlichkeit automatisch alle an sie herangetragenen Werte als neuen Reiz in eigener Verantwortung verarbeitet.

Die Vermittlung von allgemeinen, zeitbedingten Werten erscheint also nur solange sinnvoll, als der Edukand die Entwicklungsstufe des verantwortlichen Handelns noch nicht erreicht hat.

In diesem Fall muß der Edukator im Rahmen seines Verantwortungsbewußtseins von ihm als richtig erkannte Werte als richtig vorstellen, wobei diese immer zu begründen sind, und bei zunehmendem Alter auch gegensätzliche Meinungen aufzeigen, um den Edukanden zu eigener Bewertung zu veranlassen.

Ziele der Erziehung müssen also sein:

- 1.) Der Edukand erkennt, daß seine Handlungen Auswirkungen haben
- 2.) Er wird sich bewußt, daß er diese Wirkungen ausgelöst hat
- 3.) Er ist bereit, mögliche Auswirkungen in seine Handlungsentscheidungen einzubeziehen.
- 4.) Er ist bereit, Auswirkungen auf andere Menschen ebenso zu bewerten, als wären es Auswirkungen auf ihn selbst.

Die Entwicklung auf diese Ziele hin kann eingeleitet werden durch kognitive Reize, d.h. Hinweise auf Wirkungen. Sie wird sicherlich beschleunigt, wenn die Auswirkungen tatsächlich "erfahren" werden können.

(1) vgl. dazu auch nochmals Derbolav, 1971, a.a.O., S. 77 f. wo Gewissen beschrieben und als Verantwortungshorizont bezeichnet wird. Auch in der Veröffentlichung "Erziehung zu Offenheit und Verantwortung, hgg. von Johann Hofmeier, Donauwörth 1977, wird Verantwortung und Gewissen implicit als weitgehend deckungsgleich unterstellt.

Dies bedeutet:

- Schon auf der (kognitiven) Stufe "Wissen" sind mögliche Auswirkungen darzustellen.
- Nach Möglichkeit ist die Stufe "Anwendung" anzustreben. Daraus läßt sich die wesentliche Bedeutung sowohl des Rollenspiels als auch des Dewey'schen Ansatzes ableiten.
- Des weiteren ist für die eigentliche Entwicklung des Verantwortungsbewußtseins wohl die kognitive Stufe der Analyse erforderlich. Erst wenn der Edukand die Dimensionen eines Problems selbständig zu analysieren und schließlich zu einer sinnvollen Entscheidung zu kommen vermag (Synthese) ist er in der Lage, ein eigenes Wertkonzept zu entwickeln. Daraus folgt wiederum, daß erst auf einer Entwicklungsstufe, auf der der Mensch analytisch zu denken in der Lage ist, ein persönliches Wertkonzept entwickelt werden kann.

Es bedeutet aber weiter:

Der Schüler sollte mit zunehmendem Alter in zunehmendem Maße variable Reize zu verarbeiten haben, d.h. konkret, daß die Auswirkungen seiner Handlungen immer umfassender problematisiert werden sollten und er gleichzeitig mit neuen Wertkonzepten zu konfrontieren ist.

C.2.3.2. Folgerungen für einen didaktischen Ansatz

Hier ist zunächst festzulegen, für welche Entwicklungsstufe der Unterricht aufbereitet werden soll.

Bei jüngeren Edukanden ist immer wieder ganz konkret auf die Auswirkungen hinzuweisen. Werden heranwachsende Jugendliche angesprochen, empfiehlt es sich, mögliche gegenlaufende Auswirkungen darzustellen (Reizsituation) und die Schüler entscheiden zu lassen (Reaktionssituation), so daß durch die Darbietung mehrerer Reize die Stufe der Analyse und schließlich der Synthese angesprochen wird.

Ein weiteres läßt sich ableiten.

Wenn (nach Möglichkeit!) alle Auswirkungen, die sich aus einem definierten Handlungszusammenhang ergeben können, in der Unter-

richtsplanung aufgedeckt werden, erübrigt sich die Frage nach negativen Ergebnissen, da sie in den geschilderten Auswirkungen enthalten sein und den Schülern bewußt werden müßten. Den jüngeren Schülern sollten sie dabei wiederum als negativ hingestellt und ihre Ablehnung begründet werden; die älteren Schüler entscheiden selbst über Aufnahme oder Ablehnung.

Wesentliche Aufgabe einer Unterrichtsplanung sollte es also sein, die Auswirkungen, die sich aus den jeweiligen Handlungsvollzügen ergeben, möglichst komplett zu erfassen. Dazu können natürlich die Schüler von vorneherein einbezogen werden, wodurch jeweils neue und zusätzliche Erkenntnisse einfließen werden.

C.3. Praktische Umsetzung der gewonnenen theoretischen Einsichten

Für die praktische Vorbereitung von Unterricht in Datenverarbeitung bietet sich folgendes Vorgehen an:

Zunächst ist davon auszugehen, daß der Edukand eine Anzahl kognitiver Fähigkeiten und Kenntnisse benötigt, um seine zukünftigen Aufgaben unter Einbeziehung von DV-Anlagen erfüllen zu können.

Diese kognitiven Ziele müssen also Bestandteil eines Lehrplanes für den Unterricht in Datenverarbeitung bleiben (1). Der Schüler soll sich aber gleichzeitig bewußt bleiben, daß auch der Computer Menschenwerk ist, d.h. durch menschliches Handeln entstanden ist und beherrscht wird.

Dazu ist immer zu prüfen und in die Unterrichtsplanung einzu-

(1) Wie bereits erwähnt, wurden als Grundlage für den kognitiven Bereich die Lehrpläne des Staatsinstitutes für Schulpädagogik herangezogen und zwar im wesentlichen

- für die Fachakademie Wirtschaft
- für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann
- für den Ausbildungsberuf Versicherungskaufmann
- für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Groß- und Außenhandel

Jeweils aus dem Jahre 1975

beziehen, welche direkten und indirekten Auswirkungen jenes Handelns hat, das sich aus der Aufgabenerfüllung unter Einbezug der Datenverarbeitung, d.h. aus dem Einsatz automatisierter Datenverarbeitung im Wirtschaftsbereich ergibt

- auf andere Menschen
- auf den Handelnden selbst als Mensch.

Wenn sich der Edukand der möglichen Wirkungen und Folgen jeglichen Handelns im Bereich Datenverarbeitung (in der Wirtschaft) bewußt wird, wird er in die Lage versetzt, später in diesem Bereich verantwortlich zu handeln und er wird außerdem - wie sich aus den Theorien der Gewissensentwicklung ergibt - durch einen solchen Unterricht, der Handlungsfolgen berücksichtigt, Verantwortungsbewußtsein entwickeln.

Als Leitziel für einen Unterricht in Datenverarbeitung kann demzufolge formuliert werden

- Der Schüler soll das System der automatisierten Datenverarbeitung sowie die Auswirkungen des Einsatzes im Wirtschaftsbereich für die betroffenen Menschen kennen und bewerten können.

Dieses Ziel scheint kognitiv formuliert. Da aber nicht nur das System, sondern auch dessen Auswirkungen bewertet werden sollen, ist der affektive Bereich laufend tangiert.

Aus dem Systembegriff lassen sich nun zunächst weitere kognitive Bereiche herauslösen und entsprechende - zunächst kognitive - Richtziele formulieren.

In einem zweiten Schritt ist dann für jeden dieser Bereiche wieder die Frage nach den je speziellen direkten und indirekten Folgen und den Auswirkungen auf den Menschen zu stellen.

Im Grunde arbeiten wir also gedanklich mit Hilfe einer didaktischen Matrix. Wir setzen die geforderten affektiven Leitziele

- Erkenntnis, daß alle Handlungen Folgen und immer auch Auswirkungen auf andere Menschen haben
- Bewußtsein, daß die Auswirkungen der eigenen Handlungen Folgen der persönlichen Entscheidung sind
- Bereitschaft, Folgen der eigenen Handlungen und ihre Auswirkungen auf andere Menschen in die persönlichen Entscheidungen einzubeziehen
- Bereitschaft, Folgen eigener Entscheidungen auf andere Menschen zu bewerten, als wären diese Auswirkungen selbst zu ertragen

in Beziehung zu den jeweils kognitiven Zielen. Dazu ziehen wir allerdings die Ergebnisse aus den Theorien der Gewissensentwicklung heran, wonach die geforderten affektiven Ziele erreicht werden können durch

- (Möglichst) umfassende Darstellung aller Auswirkungen aber auch - zumindest bei älteren Schülern - aller in die Handlungsentscheidungen eingegangenen impliziten Voraussetzungen
- Bewertung dieser Auswirkungen.

Dabei werden mit zunehmendem Alter Auswirkungen als komplexe und damit komplizierte Systeme problematisiert, die Entscheidungsvoraussetzungen eindeutiger analysiert werden können und gleichzeitig differenziertere Bewertungsschemata erkennbar werden.

Dadurch sollten auch die beiden letzten Ziele erreicht werden.

Um zu solchen möglichst umfassenden Darstellungen zu kommen, ist bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung, also im Lehrplanteam oder auch des einzelnen Lehrers - möglichst unter Einbeziehung seiner Schüler - zu versuchen, im Rahmen eines "brain storming" statements und Fragen zu den tatsächlichen Folgen von Handlungsvollzügen im Zusammenhang mit einem jeweils konkreten kognitiven Ziel zusammenzustellen. Daraus entwickelten sich dann, durch wertende Auseinandersetzung mit diesen Aussagen und Fragen, entsprechende Wertkonzepte, d.h. affektive Ziele ließen sich erreichen, wie sie nachstehend beispielhaft formuliert wurden. Die folgenden Zielskizzen sollen diesen Vorgang verdeutlichen.

KOGNITIVE ZIELE

STATEMENTS UND FRAGEN

APFEKTIVE ZIELE

Richtziel:

Einsicht in die Notwendigkeit der Umwandlung von Informationen in besondere "Codes"

Grobziele:

Kenntnis der Zahlensysteme der EDV (Dual-, Oktal-, Hexadecimalsystem)

Fähigkeit, wichtige Codes der Datenverarbeitung anzuwenden

Kenntnis von Kriterien für die Umwandlung - Transportfähigkeit - Speicherefähigkeit

- Kann man alle Informationen codieren?

- Haben codierte Informationen wirklich den gleichen Inhalt wie vorher?

- Gibt es nicht zumindest ähnliche Übersetzungsfehler wie zwischen menschlichen Sprachen?

- Wenn wir Informationen schematisieren, schematisieren wir zumindest teilweise unsere Welt!

- Codierte Informationen sind für Menschen ohne Hilfe eines Übersetzers kaum mehr lesbar und verwertbar! Dieser Übersetzer ist eine Maschine!

Richtziel:

Bewußtsein, daß diese Codes eine Maschinsprache sind, deren Beschränkungen sich der Mensch unterwirft.

Grobziele:

- Bewußtsein, daß der Mensch mit solchen Systemen seine Welt in Ordnungsschemata bringt.

- Bewußtsein, daß solche schematisierte Codes zur Schematisierung der Informationen und damit zur Schematisierung der Welt veranlassen.

- Bewußtsein, daß solche Maschinsprache weitgehend "Geheimsprache" ist.

- Bewußtsein, daß nur bestimmte Informationen in dieser Weise behandelt werden können. Ein Kunstwerk, ein Gefühl, ein Bewußtsein ist auf solche Weise weder zu transportieren noch zu speichern.

KOGNITIVE ZIELE

Richtziel:

Kenntnis informationstheoretischer Grundbegriffe

Grobziele:

Kenntnis der Begriffe
Sender - Empfänger
Kanal - Signal - Zeichen -
Nachricht Redundanz

Kenntnis der Unterscheidung
optische - akustische -
elektromagnetische Informa-
tion.

Wissen, daß Informationen
ausgetauscht werden
Mensch - Mensch
Mensch - Maschine
Maschine - Maschine

Kenntnis der Verwandtschaft
der Datenverarbeitung zur
menschlichen Denkleistung:
Aufnahme von Daten
Speichern/Verarbeiten
von Daten
Ausgabe von Daten

STATEMENTS UND FRAGEN

- Es sind verschiedene Ein-
drücke, wenn wir einen
Baum sehen, das Bild eines
Baumes sehen oder einen
Baum beschrieben erhalten.
- Ist ein Gespräch zwischen
zwei Menschen wirklich nur
ein Austausch von Informa-
tionen?
- Ein Informationsaustausch
Mensch - Maschine ist im
Grunde ähnlich wie ein
Informationsaustausch
Mensch - Buch. Ein Buch
ist dabei kein natürliches
Objekt mehr, es steht ein
Mensch dahinter. Doch ist
es nicht der Mensch.
- Beim Kontakt Maschine -
Maschine tauschen tatsäch-
lich (mindestens) zwei
Menschen vorgedachte (d.h.
früher verarbeitete) Infor-
mationen aus. Bei einer
Kommunikation tauschen
Menschen jetzt verarbeitete
Informationen aus.
- Ein Computer kann mehr In-
formationen als der Mensch
systematisch verarbeiten,
aber er kann nur vorpro-
grammierte (vorgedachte)
Beziehungen herstellen.

APPEKTIVE ZIELE

Richtziel:

Bewußtsein, daß menschliche Kommuni-
kation ein außerordentlich komplexer
Vorgang ist

Grobziele:

- Bewußtsein, daß der Mensch Informa-
tionen sowohl vom Menschen als auch
von Objekten erhält und sie entspre-
chend unterschiedlich bewertet.
- Bewußtsein, daß Informationsaustausch
Mensch-Mensch Kommunikation ist
- Bewußtsein, daß Maschine-Maschine
nur Informationen austauschen, nicht
kommunizieren können.
- Bewußtsein, daß dies eigentlich Infor-
mationen sind, die Mensch (Maschine)-
(Maschine) Mensch austauschen, daß es
wegen der Einschaltung der Maschine
aber kaum Kommunikation sein kann.
- Bewußtsein, daß die Maschine prinzi-
piell unendlich leistungsfähig ist
- Bewußtsein, daß menschliche Arbeit
nicht vorprogrammiert ist, sondern
kreativ sein kann.

KOGNITIVE ZIELE

Richtziel:

Einblick in die Informations- und Entscheidungsorganisation des Betriebes

Grobziele:

Kenntnis der Bedeutung der Informationen für die Entscheidungsfindung

Kenntnis der Probleme der Verfügbarkeit von Informationen (Zugriffsmöglichkeiten, -sperrern)

STATEMENTS UND FRAGEN

- Wer braucht Informationen?
- Wer hat Informationen?
- Wer bekommt Informationen?
- Lassen sich Informationen mißbrauchen?
- Wie wird entschieden ohne wichtige Informationen?
- Kann jemand je alle Informationen berücksichtigen?
- Gibt ein Computer wichtige und richtige Informationen für die anfallende Entscheidung?

AFFEKTIVE ZIELE

Richtziel:

Bewußtsein der Bedeutung von Informationen in der Entscheidungsproblematik

Grobziele:

- Bewußtsein der Abhängigkeit der Entscheidungsgüte von Informationsquantität und -qualität
- Bewußtsein der beschränkten Verarbeitungskapazität des Menschen
- Bewußtsein, daß die Verfügung über Informationen zu einem Machtfaktor werden kann
- Bewußtsein, daß der Zugriff auf Computerinformationen immer nur Zugriff auf Teilinformationen bedeutet.

KOGNITIVE ZIELE

Richtziel:

Kenntnis von Informationssystemen und ihrer Verarbeitungstechnik

Grobziele:

Fähigkeit, reine Informationssysteme von Informationssystemen, Entscheidungssystemen zu unterscheiden.

Kenntnis der Kriterien für partielle, totalintegrierte und totalintegrierte Informationssysteme

Wissen, daß totalintegrierte Systeme ein möglichst geringes menschliches Eingreifen notwendig machen sollen.

Fähigkeit, Informationen zu Kennzahlen zu verdichten.

STATEMENTS UND FRAGEN

- Gibt ein Informationssystem richtige (=wahre) Informationen?
- Verwendet ein Entscheidungssystem tatsächlich die zur jeweiligen Entscheidung relevanten Informationen
- Wodurch kann ein Mensch ein Entscheidungssystem noch beeinflussen?
- Welchen Informationswert hat z.B. die Kennzahl "Pro-Kopf-Einkommen"?
- Wie kann sich ein Mensch wehren, über den der Computer "entschieden" hat?
- Bewußtsein, daß durch Kennzahlen individuelle Abweichungen egalisiert werden.
- Bewußtsein, daß ein Computer für den Menschen Arbeit übernehmen, ihn aber nicht ersetzen kann.

AFFEKTIVE ZIELE

Richtziel:

Bewußtsein, daß die Verwendung total-integrierter (Entscheidungs-)Systeme die Entscheidung eines Menschen ist, der für dessen Leistungen allein die Verantwortung trägt.

Grobziele:

- Bewußtsein, daß beim Informationssystem der Mensch letztendlich entscheidet. Er bewertet die Güte der Informationen.
- Bewußtsein, daß beim Entscheidungssystem Menschen von der Maschine determiniert werden (z.B. Fertigungssteuersystem)
- Bewußtsein, daß sie eine Eigengesetzlichkeit entwickeln (situationsbedingte Änderungen z.B. der Losgrößen kaum noch möglich)
- Bewußtsein, daß totalintegrierte Systeme
 - systematischer funktionieren als der Mensch
 - nur Beziehungen herstellen können, die ihnen einprogrammiert sind
 - daß sich zwar die Ausgabeinformationen mit geänderten Verarbeitungsdaten wandeln, der Prozeß aber statisch bleibt
- Bewußtsein, daß durch Kennzahlen individuelle Abweichungen egalisiert werden.
- Bewußtsein, daß ein Computer für den Menschen Arbeit übernehmen, ihn aber nicht ersetzen kann.

KOGNITIVE ZIELE

Richtziel:

Kenntnis der verschiedenen peripheren Geräte und der dazu notwendigen Datenträger. Kenntnis ihrer Funktion und besonderen Einsatzmöglichkeiten

Grobziele:

Kenntnis der möglichen Zusammensetzung eines Datenverarbeitungssystems

STATEMENTS UND FRAGEN

- Kann Datenverarbeitung nicht "fast alles"?
- Muß der einzelne jetzt seine Arbeit auf eine ganz bestimmte, vom Computer vorgeschriebene, Art, erledigen?
- Kann der Computer dem-gegenüber nicht helfen, die vom Menschen auf seine Art durchgeführte Arbeit zu erleichtern? (Der Computer geht zur Arbeit!)
- Die peripheren Geräte sind die Kontaktstellen zwischen Mensch und Maschine.

Beispiele für Feinziele:

Kenntnis des Schnelldruckers

Kenntnis von Lochkarte und Lochkarten-Code

Kenntnis von Kartenleser und Kartenstanzer

Kenntnis von Magnetbandeinheiten, Plattenspeichern

AFFEKTIVE ZIELE

Richtziel:

Wertende Analyse der Auswirkungen des Einsatzes unterschiedlicher Daten-träger/peripherer Geräte auf die an/mit ihnen arbeitenden oder von ihnen angesprochenen Menschen

Grobziele:

- Bewußtsein, daß mechanische Arbeiten, die Menschen verrichten, durch Maschinen erledigt werden können.
- Bewußtsein, eine eigene "Maschinen-Welt" erschaffen zu können.
- Bewußtsein, daß Auswahl und Kombination unterschiedliche Auswirkungen auf die betroffenen Menschen hat.

Beispiele für Feinziele:

- Bewußtsein, daß die Druckerlisten für menschliche Empfänger bestimmt sind. Die maschinelle Verarbeitung ist vorbei - hier werden menschliche Bedürfnisse maßgebend!
- Bewußtsein, daß die geringe Speicherkapazität der Lochkarten eigentlich Verschwendung der natürlichen Ressourcen bedeutet.

- Bewußtsein der Abhängigkeit von maschinellem "Dolmetscher" und damit von fremder Energie

- Diese Informationen sind für den Menschen weder sichtbar, noch spürbar, noch hörbar!

Aus den jeweils vorangestellten kognitiven Richt- und Grobzielen wurden durch Beleuchtung des Problems hinsichtlich seiner Folgen und Auswirkungen auch auf den Menschen beim Lernenden bestimmte Empfindungen ausgelöst (erfahren), die sich zu einem neuen Bewußtsein verdichten werden.

Dabei wird bei Durchsicht der vorangegangenen Konkretisierungsbeispiele auffallen, daß häufig genau etwa das angesprochen wird, was Klafki als das Fundamentale bezeichnen würde.

Die zu entwickelnden statements und Fragen sind also quasi jene Reize der Krathwohl-Taxonomie, auf der Schüler zu reagieren bereit sind, und die bei ihrer weiteren Internalisierung schließlich zu einem Wertkonzept führen werden.

Oder: Diese statements sind genau jene Wertelemente, die beim Unterricht in Datenverarbeitung Berücksichtigung finden sollen.

Selbstverständlich läßt sich die Wertinternalisierung verstärken, wenn die Schüler Gelegenheit haben, häufig auch auf der Anwendungsebene zu arbeiten. Deshalb ist es sinnvoll, immer und immer wieder Datenverarbeitungspraxis in den Unterricht einzubeziehen, z.B. dadurch, daß die Schüler für konkrete Probleme Programmablaufpläne erstellen. Logische Fehler sollen dabei sichtbar werden. Die Schüler können sich gegenseitig helfen, wodurch die Verständigung mittels Schemata geübt, aber auch deren Problematik erkannt wird. Aufgabe des Lehrers ist es dabei, dem Schüler Erfahrungen aus solchem Handeln bewußt zu machen.

Sofern auch die Erlernung von Programmiersprachen vorgesehen ist, muß gefordert werden, daß die gemeinsam erstellten Programme tatsächlich einmal "durchlaufen", damit die Wirkung von Fehlern und Unzulänglichkeiten erfahren werden kann.

Soweit nicht ortsansässige Anwender zu solchen Nebenleistungen bereit sind, ist dies durch eine (bereitzustellende) DV-Zentrale für alle Schulen Bayerns zu leisten.

So ist es auch unbedingt notwendig, daß Schüler Gelegenheit haben, z.B. ein eigenes Programm zu lochen, und damit u.a. Einsicht in den Arbeitsvollzug einer Locherin erhalten. Auch sollte unter der generellen, didaktischen Forderung, Auswirkungen auf den Menschen immer einzubeziehen, z.B. bei einer Betriebsbesichtigung die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Geräte, sondern auch auf die Menschen, die an den Geräten arbeiten, gerichtet sein. Auch sind die Schüler über die verschiedenen Berufe in der Datenverarbeitung zu informieren.

Generell ist zudem bei allgemeinen betriebswirtschaftlichen Problemen immer wieder der Bezug zum möglichen Einsatz von Datenverarbeitung hinzuweisen. Nur so können alle Auswirkungen sichtbar werden. Im beruflichen Schulwesen soll dadurch Datenverarbeitung "Unterrichtsprinzip" werden (1).

-
- (1) vgl. dazu auch Raber, Manfred/Schneider, Gerd: Der Einsatz des Computers in Kernfächern kaufmännischer Schulen, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 6, 1978

aber auch Balzert, Helmut: Plädoyer für einen modernen Informatikunterricht an kaufmännischen Schulen, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 8, 1978

und besonders Freidinger, Bernd/Krauss, Eberhard: Informatik als Unterrichtsfach an kaufmännischen Schulen, und schließlich Freidinger/Bernd: Informatik an kaufmännischen Schulen - Bericht zu einem Modellversuch im Saarland, beides in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6, 1978.

Auf Seite 170 wird besonders betont: "Interaktives Programmieren im Rahmen des Faches Informatik; Der Schüler soll Möglichkeiten und Grenzen des Computers selbst erfahren, um damit die erforderliche Kompetenz für Beurteilung und Gebrauch des Instrumentes Computer zu erwerben."

Vollzieht sich Unterricht in Datenverarbeitung in Zukunft in etwa dieser Form, werden sich die Schüler der menschlichen Problematik der Datenverarbeitung immer wieder bewußt werden; es wird ihnen immer stärker möglich sein, Auswirkungen auf den Menschen zu analysieren und dementsprechende Wertungen vorzunehmen.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, Karl: Elitebildung und Massenbildung in der wirtschaftlichen Berufsbildung, in Johannes Baumgardt/Helmut Heid (Hrsg.): Erziehung zum Handeln, München 1978
- ACHTENHAGEN, Frank: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik, Weinheim
- Einige Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des wirtschaftlichen Unterrichts, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 8, 1978
- ADORNO, Theodor: Erziehung nach Auschwitz, in Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1973
- AHLBORN, Hans-Ulrich: Kommunikation und Lernprozesse, Stuttgart 1975
- ANDERSECK, Klaus: Aufgaben und Probleme einer Fachdidaktik für Wirtschaftsunterricht in der Lehrerbildung, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 8, 1976
- ARBEITSGEMEINSCHAFT für Evangelische Erwachsenenbildung Bayern (AEEB), Bayerischer Bauernverband (BBV), Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (bbw), Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (DAG), Landesverband Bayern, Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Landesbezirk Bayern, Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern (KLE) (Hrsg.): Grundsätze für ein Bayerisches Erwachsenenbildungsgesetz, der Öffentlichkeit vorgelegt am 25. Juni 1971, in einer Pressekonferenz
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Die Lehrschriften hgg. und in ihrer Entstehung erläutert von Dr. P. Gohlke, Paderborn, 1956
- ARLT/HERTKORN: Formaldidaktiken, Hannover 1972
- ASENDORFF-KRINGS, Inge: Schein und Wirklichkeit der Fachoberschule - Zur bildungspolitischen Funktion weiterführender beruflicher Schulen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 72. Band, Heft 1, Januar 1976,
- AUGUSTINUS, Aurelius: Der Lehrer, besorgt und ins Deutsche übertragen von Carl Johann Perl, Paderborn 1958

- AUST, Siegfried: Katalog der Anforderungen an Fähigkeiten Fertigkeiten und Techniken, in Klafki/Lingelbach/Nicklas u.a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, Entwürfe und Reflexionen, Frankfurt 1972
- BADURA, Bernhard: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation, Stuttgart 1971
- BALZERT, Helmut: Plädoyer für einen modernen Informatikunterricht an kaufmännischen Schulen, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 8/1978
- BAUMGARDT, Johannes: Die Kaufmännische Grundbildung, Freiburg 1959
- Berufspädagogik - Sozialpädagogik - Wirtschaftspädagogik - ein Beitrag zum Problem der Projektabgrenzung, in: Gedanken zur Wirtschaftspädagogik Festschrift für Friedrich Schlieper, Freiburg 1962
 - Wesen und Aufgabe der Berufserziehung, in: Studien und Berichte des Internationalen Kolpingwerkes, Köln 1963
 - Das Sparen in pädagogischer Sicht, in: Österreichisches Bankarchiv. Zeitschrift für das gesamte Bank-, Sparkassen-, Börsen- und Kreditwesen. 14. Jahrgang 1966, Heft V
 - Die Bedeutung des Ideellen und Pragmatischen in Wirtschaft und Erziehung für die Wirtschaftserziehung, in: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag, Freiburg 1967
 - Kredit als pädagogisches Problem, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, hrsgg. von der Dr. Kurt-Herberts-Stiftung, Köln, Freiburg 1970
 - Entwicklung und Stand der Wirtschafts- und Berufspädagogik, in Schanz Heinrich (Hrsg.): Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Stuttgart 1976
 - Die Bewältigung der Berufsnot Jugendlicher als Aufgabe der Berufserziehung im Handwerk in Baumgardt Johannes/Schmiel, Martin (Hrsg.): Handwerk und Arbeitslosigkeit, Berufsbildung im Handwerk, Köln 1977
 - Erziehung zu sinnvollem Konsumieren, in Baumgardt, Johannes/Heid, Helmut (Hrsg.): Erziehung zum Handeln München 1978
- BECKER, Heinz: Religionsunterricht - Situation und Probleme in Kratzert u.a.: Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche, Gütersloh 1978

- BECKERATH, Paul Gert von: Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem - Probleme und Lösungsvorschläge aus der Sicht der Wirtschaft. Vortrag auf der Festveranstaltung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft am 28. September 1977 in Berlin, hrsgg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Heft 6/7, Band I
- BEHET, Franz, J.: Indoktrination der Anpassung - Zur Legitimierung emanzipatorischer Erziehung, in: Wirtschaft und Erziehung 1/77
- BEIER, Heinz: Arbeitsverfahren von Lehrplankommissionen: Entscheidungsverfahren, Geschäftsordnungen und Reglements am Beispiel Bayern, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975
- BERGER/ZANKL: Technisches Werken - Erziehung zum technischen Denken, München 1974
- BERWIG, Ernst/HENSCHER, Harry: Analyse und Wertung von Ergebnissen der kommunistischen Erziehung - eine wichtige Grundlage für die ständige Erhöhung der Qualität des Erziehungsprozesses, in: Berufsbildung - Zeitschrift für Theorie und Praxis der beruflichen Bildung und Erziehung, Heft 2, Februar 1978
- BESTE, Theodor: Eröffnungsansprache anlässlich der Tagung "Wirtschaftspolitischer Zielkonflikt und Katholische Soziallehre des Katholischen Sozialen Institutes der Erzdiözese Köln, Mai 1968
- BETHUSY-HUE, Viola, Gräfin von: Autorität in der modernen Demokratie, in: Interdependenzen von Politik und Wirtschaft - Festgabe für Gert von Eyern Berlin 1967
- BICHLER, Albert: Ein Wort der Kritik: Sind Bildungsziele noch zeitgemäß, in: Christ und Bildung, Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands, 22. Jahrgang Heft 4, 1976
- BILDUNGSWERK der Bayerischen Wirtschaft (bbw): Programm 1979 Seminarbereich Oberbayern
- BITTLINGER, Ludwig: Lerntheorien und Erziehung, in Hinke, Helga (Hrsg.): Plädoyer für Erziehung, Donauwörth 1975
- BLÄTTNER, Fritz: Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1961
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1974
- Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich-begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter, in: Frey u.a. (Hrsg.) Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975

- BLEICHROTH, Wolfgang: Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik am Beispiel des Volksschulfaches "Naturlehre" (Physik/Chemie), in Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft Darmstadt 1970
- BLOCH, Ernst: Naturrecht und menschliche Würde, Gesamtausgabe, Band 4, Frankfurt 1961
- Pädagogica, Frankfurt 1971
- BLOOM, Benjamin S: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Übersetzt von Eugen Fünier und Ralf Horn Weinheim 1972
- BOKELMANN, Hans: Die ökonomisch-sozialethische Bildung, Heidelberg 1964
- BORNEMANN, Ernst: Persönlichkeitsbildung, in H.Hetzer (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, 10. Band "Pädagogische Psychologie", Göttingen 1959
- BOULDING, Kenneth E.: Die Konfliktbeherrschung als Lernvorgang, in de Reuck/A. Knight (Hrsg.): Weil wir Überleben wollen, CIBA-Symposium 1966, München 1970
- BRAUN, Walter: Diplom-Handelslehrausbildung unter dem Anspruch bildungs- und beschäftigungspolitischer Anforderungen. Rede vor dem Bundeshauptvorstand des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen am 22. September 1978, abgedruckt in Wirtschaft und Erziehung, Heft 11/1978
- BRAUNMÜHL, Ekkehard von: Antipädagogik, Weinheim 1975
- BREDENKAMP, Jürgen: Varianzanalytische und regressionsanalytische Verfahren in der Curriculumevaluation in Karl Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch Band II, München 1975
- BRIEFS, Götz: Elemente der Weltanschauung in der Formation des Wirtschaftsdenkens, in Schriftenreihe der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft, Heft 4, Köln 1960
- BRUNNHUBER, Paul/ZÖPFL, Helmut: Erziehungsziele konkret. Erziehung zum kritischen Ja - ein Programm zur inneren Schulreform, Donauwörth 1975
- BULL, Hans Peter: Das Bundesdatenschutzgesetz in der ersten Phase seiner Verwirklichung, in Online, adl-Nachrichten, Journal für Informationsverarbeitung, Juli/August 1978
- BUNDESVEREINIGUNG der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Gedanken zur Reform berufsbezogener Studiengänge. Köln 1974
- Sozialökonomie in der Lehrerbildung, Köln 1976

- BURST/LICHTER/MONO/OETTINGER/SCHWARZ (Hrsg.): Weinheimer
Gesamtschulcurricula, Darmstadt 1971
- CRONBACH, Lee J.: Einführung in die Pädagogische Psychologie
Aus dem Amerikanischen von Helga Großpietsch und
Renate Kurzidim, Weinheim 1971
- CUBE, Felix von: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik
in Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik
- Fachwissenschaft, Darmstadt 1970
- CZYCHOLL, Reinhard: Wirtschaftsdidaktik, Trier 1974
- DAUENHAUER, Erich: Curriculumforschung, München 1976
- DECKER, Franz: Didaktik der allgemeinen Wirtschaftslehre,
Frankfurt 1970
- Wirtschaftsdidaktik in Wissenschaft und Unterricht
in: Decker, Franz: Grundlagen der Wirtschaftsdidaktik
Ravensburg 1974
- DEDERING, Heinz: Zur Qualifikationsbestimmung unter dem
Anspruch einer 'Humanisierung der Arbeit' und ihren
Konsequenzen für die berufliche Bildung, in: Deutsche
Berufs- und Fachschule, Heft 2/1976
- DELVENTHAL, Bodo: Vermittlung von Handlungskompetenz, in
Baumgardt/Heid (Hrsg.): Erziehung zum Handeln, München
1978
- DERBOLAV, Josef: Erkenntnis und Entscheidung, Wien 1954
- Systematische Perspektiven der Pädagogik, Heidelberg
1971
- DEUTSCH, Morton: Conflicts and its resolution, 1965, in Clagett
G. Smith (Hrsg.): Conflict Resolution, Contribution of
Behavioral Sciences, Notre Dame, Ind. 1971
- Conflicts: Constructive and Destructive, in:
Journal of Social Issues, Volume XXV, Nr. 1, 1969
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungs-
kommission - Strukturplan für das Bildungswesen
Bonn 1970
- DIEMER, Gerhard: Unterrichtsinhalte der Datenverarbeitung
in Siekaup u.a.: Unterricht in Organisation, Datenver-
arbeitung, Informatik, Stuttgart 1975
- DILTHEY, Wilhelm: Weltanschauungslehre, in: Gesammelte
Schriften, VIII. Band, Leipzig 1931
- DRÄGER, Hans-Rolf/BECKER, Heinz: Einführung in die Doku-
mentation über Entschlüsse der Synode der Evangeli-
schen Kirche in Deutschland vom 9. und 10. November
1978, Gütersloh, 1979

- DUBS, Rolf/METZGER, Christoph/HÄSSLER, Tilo/SEITZ, Hans:
Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung - Schriften-
reihe für Wirtschaftspädagogik, Band 2, Zürich 1974
- DUBS, Rolf: Wirtschaftsunterricht und Werthaltungen, in
Decker, Franz(Hrsg.): Wirtschaftsdidaktische Konzepte
Ravensburg 1975
- DÜRR, Otto: Probleme der Gewissens- und Gesinnungsbildung
Heidelberg 1962
- EICHHORN, Wolfgang: Wie ist Ethik als Wissenschaft möglich?
Berlin 1965
- EIGENMANN, Joseph/STRITTMATTER, Anton: Ein Zielebenenmodell
zur Curriculumkonstruktion (ZEM), in Aregger/Isenegger
(Hrsg.): Curriculumprozeß - Beiträge zur Curriculum-
Konstruktion und -implementation, Freiburg 1971
- ENGELS, Wolfram: Soziale Marktwirtschaft - Verschmähte
Zukunft - Stuttgart 1972
- FAULSTICH, Peter: Berufsbildung und Humanisierung der Arbeit
in: Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 1/1977
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Sozialkunde in berufsbildenden
Schulen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschafts-
pädagogik, 72. Band 1976, Heft 1
- FEHM, Kurt/LERCH, Bernd: Positive Kritik der didaktischen
Transformation, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 9
1974,
- FEIFEL, Erich: Pädagogische Perspektiven theologischer
Denkmodelle, in Panos Xochellis (Hrsg.): Denkmodelle
für die Pädagogik, München 1975
- FEND, Helmut: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1969
- Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim 1971
 - Gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen einer
Curriculumreform in sozialisationstheoretischer
Sicht, in Karl Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch,
Band I, München 1975
- FETTEL, J.: Die normative Betriebswirtschaftslehre, in:
Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 1. Jahr-
gang 1949, Heft 6
- FEUERSTEIN, Thomas: Persönlichkeitsentwicklung, Arbeitsorgani-
sation und berufliche Bildung, in: Deutsche Berufs-
und Fachschule, Heft 4. 1978
- FISCHER, Kurt Gerhard: Emanzipation als Lernziel der
Schule von morgen, in: Informationen zum Religions-
unterricht, Jg. 2, 1970,
- FISCHER, Wolfram: Gewinn- und Leistungsorientierung in
sozialhistorischer Perspektive, in Ruprecht Kurzrock
(Hrsg.): Ideologie und Motivation, Berlin 1973

- FLECHSIG, Karl-Heinz/HALLER, Hans-Dieter: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973
- FÖRNER, Andreas: Fachdidaktik - Fachmethodik der Unterrichtsfächer beruflicher Schulen, Berlin 1976
- FRANK, Günter/HIRSCHMANN, Günter: Probleme der Curriculumtheorie in: Lernzielorientierter Unterricht, Heft 1/2 1972, Ismaning 1972
- FRANKE, Peter: Wertorientierung und Wertvermittlung anhand schulischer Fachbereiche, in Kopp/Franke (Hrsg.): Werterziehung in der Schule, Donauwörth 1978
- FREIDINGER, Bernd/KRAUSS, Eberhard: Informatik als Unterrichtsfach an kaufmännischen Schulen, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6/1978
- FREIDINGER, Bernd: Informatik an kaufmännischen Schulen - Bericht zu einem Modellversuch im Saarland, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6/1978
- FREY, Karl: Formulierung von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion und Unterrichtsvorbereitung, in Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975
- FRISTER, Erich: Bildung und Beschäftigung - Technologischer Wandel und Bildungspolitik, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 8/1978
- GÄFKEN, Gerard: Wissenschaftliche und ethische Methodenfragen des Zielkonflikts in der Wirtschaftspolitik, in: Wirtschaftspolitische Zielkonflikt und katholische Soziallehre, Köln 1968
- GAGE, N.L./BERLINER, D.C.: Pädagogische Psychologie, München 1977
- GATZEMEIER, Matthias: Grundlagen einer Legitimationstheorie - Wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Lernzieltheorie. Rechtfertigung - Deduktion - Kompatibilität, in Rudolf Künzli (Hrsg.): Curriculumentwicklung Begründung und Legitimation, München 1975
- GEBHARDT, Karlheinz: EDV in der Gesellschaft: Fortschritt oder wachsende Abhängigkeit, in: Online, adl-nachrichten, Journal für Informationsverarbeitung, 1/2 1977
- GEHLEN, Arnold: Moral und Hypermoral - eine pluralistische Ethik - Frankfurt 1959
- GEHLERT, Siegmund: Die Entwicklung des moralischen Bewußtseins und Verhaltens, in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 1974
- GIEHRL, Hans E.: Der Aufsatzunterricht als Beitrag zur sozialen und geistigen Emanzipation, in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule Donauwörth 1974

- GLOGAUER, Werner: Das Strukturmodell der Didaktik
München 1967
- GOLAS, Heinz G.: Das Spannungsfeld einer Didaktik der
Wirtschaftslehre, in Golas Heinz G. (Hrsg.): Didaktik
der Wirtschaftslehre, München 1973
- GROOTHOFF, Hans-Herrmann: Funktion und Rolle des Erziehers
München 1972
- GROSS, Helmut: Der Friedensgedanke als Sozialethik der
Gegenwart und Zukunft, in: Zeitschrift für philo-
sophische Forschung, Band 30, S. 294
- GROßNER, Klaus: Verfall der Philosophie, Reinbek 1971
- GROTH, Georg: Didaktik der Arbeitslehre, in Herwig Blankertz;
Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen 1968
- HABERMAS, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie
der kommunikativen Kompetenz, in Habermas/Luhmann
(Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechno-
logie, Frankfurt 1971
- HAFT, Henning/HAMEYER, Uwe: Organisation der Vermittlung von
Theorie und Praxis in Curriculumreformen - Bedingungs-
analyse und Handlungskonsequenzen, in Frey u.a. (Hrsg.):
Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975
- Legitimationsmodelle in der Curriculumplanung
in Rudolf Künzli (Hrsg.) Curriculumentwicklung,
Begründung und Legitimation, München 1975
- HAGEMANN, Wilhelm: Unterrichtstechnologie und affektive
Unterrichtsziele, in: Die Deutsche Schule, Heft 7/8
1977
- HAGMÜLLER Peter/MÜLLER, Wolfgang: Die didaktische Funktion
von Lernzielbeschreibungen im Rahmen curricularer Ent-
scheidungsprozesse, in Schanz (Hrsg.): Berufsbildung
im Zeichen des Wandels, Beiträge zur Wirtschaftspädä-
gogik II, Stuttgart 1974
- HAMBUSCH, Rudolf: Funktion und Beruf in der Datenverarbeitung
Bestandsaufnahme verschiedener Aufgaben im Bereich
EDV Software, in Wirtschaft und Erziehung, Heft 8/78
- HAMPEL, Johannes: Pragmatismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangs-
punkte pädagogischen Denkens, München 1961
- Die Synode ist zu Ende - die Synode beginnt, in
Christ und Bildung, Zeitschrift der katholischen
Erziehergemeinschaft Deutschlands, 22. Jahrgang
Januar 1976

- HARTUNG, Johanna: Verhaltensänderung durch Rollenspiel
Düsseldorf 1977
- HECHT, Burkhard: Zur pädagogischen Dimension der Technik-
didaktik, in: Deutsche Berufs- und Fachschule,
Heft 3/1976
- Ein Arbeitsmodelle für die Lernzielstrukturierung
in der Curriculumentwicklung des technisch-natur-
wissenschaftlichen Bereichs der Berufsbildung, in:
Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 2/1977
- HECKHAUSEN, Heinz: Persönlichkeitsbildung in der Schule,
in Christ und Bildung, Zeitschrift der Katholischen
Erziehergemeinschaft Deutschlands, 22. Jahrgang
1976, Heft 7/8
- HEINEN, Edmund: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre,
Wiesbaden 1968
- HEINEN, Edmund/FAHN, Engelbert und WEGENAST, Claudius:
Informationswirtschaft, in Heinen (Hrsg.): Industrie-
betriebslehre, Wiesbaden 1972
- HEINZE, Thomas/MÜLLER, Ernst/STICKELMANN, Bernd/ZINNECKER,
Jürgen: Handlungsorientierte Evaluation - Erfahrungen
aus einem schulnahen Curriculumprojekt, in Karl Frey
(Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975
- HEISTERMANN, Walter: Weltanschauung und Erziehung, in
Haseloff/Stachowiak: Schule und Erziehung, Berlin 1960
- HELPCKE, Klaus: Probleme der Evaluation in der praxisorien-
tierten Curriculumentwicklung, Frey Hans (Hrsg.):
Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975
- HENRY, Jules: Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichts-
szenen in Grundschulen, in Zinnecker (Hrsg.): Der
heimliche Lehrplan, Weinheim 1975
- HENTIG, Hartmut von: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart
1965
- HERZOG, G.: Jugendarbeitslosigkeit - Wege zur Lösung, in
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
(Hrsg.): Sozialpädagogische Aspekte der Jugendarbeits-
losigkeit. Aufgaben und Lösungen in Schule, Wirtschaft
und Jugendsozialarbeit, Köln 1976
- HIMMELREICH, Fritz-Heinz/SCHMIDT, Claus J./SCHUSTER, Dieter:
Über die Verbände - Eine synoptische Selbstdarstellung
der Tarifvertragsparteien, Wiesbaden 1978
- HOCHSTETTER, Hebert: Die mißbrauchte Schule, in Heinrich
Schanz (Hrsg.): Beiträge zur Berufs- und Wirtschafts-
pädagogik, Stuttgart 1974
- HOFMEIER, Johann (Hrsg.): Erziehung zu Offenheit und Verant-
wortung. - Gewissensbildung im Kindergarten, Donauwörth
1977

- HOLDENER, Walter/MOSER, Heinz: Funktion der Evaluation für politische Bildung, in Karl Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975
- HOLZAMER, Karl: Die Verantwortung des Menschen für sich und seinesgleichen. Reden und Aufsätze, herausgegeben von Richard Wisser, Gütersloh 1966
- HOPPE, Manfred/KELLER, Svend: Techniklehre in der Sekundarstufe II - ein Unterrichtsversuch in der Fachoberschule, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 1976, Heft 3
- HÜBNER, Kurt: Einführung in die Diskussion philosophischer Aspekte der Technik, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun?, Basel 1976
- HUNING, Alois: Technik - die Welt des Ingenieurs, in Zimmerli (Hrsg.): Technik, oder: wissen wir, was wir tun? Basel 1976
- ISENEGGER, Urs: Probleme der Lernziele, in Aregger/Isenegger (Hrsg.): Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation, Freiburg 1971
- JACKSON, Philip W: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer, in Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975
- JAEGGER, Werner: Paideia, Berlin 1959
- KALVERAM, W.: Grundfragen der Betriebswirtschaft und der Betriebswirtschaftslehre, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 1. Jahrgang 1949, Heft 1
- KASZTANTOWICZ, Ulrich: Naturalismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1961
- KAY, William: Die moralische Entwicklung des Kindes in der Übersetzung von Karl Remmen, herausgegeben von Loch/Paschem/Priesemann, Düsseldorf 1975
- KEILHACKER, Martin: Die pädagogische Situation der Gegenwart unter dem Einfluß der modernen Technik, in Röhrs (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963
- KEINHORST, Hermann: Die normative Betrachtungsweise in der Betriebswirtschaftslehre, Reihe: Die Unternehmung am Markt, Band 4, Berlin 1956
- KELL, Adolf: Didaktische Matrix - Konkretisierung des 'Didaktischen Strukturgitters' für den Arbeitslehreunterricht, in Blankertz (Hrsg.): Curriculumforschung, strategien, strukturierung, konstruktion, Essen 1973

- KERSCHENSTEINER, Georg: Theorie der Bildung, Leipzig 1928
- KIMMINICH, Otto: Menschenrechte, München 1973
- KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963
- Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 3./4. durchgesehene und ergänzte Auflage, Weinheim 1964
 - Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen, in Heiland, Helmut (Hrsg.): Didaktik und Lerntheorie, Bad Heilbrunn 1973
- KNAB, Heribert: Die Situation des technologischen Unterrichts der Berufsschule im Fachbereich Elektrotechnik, in Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 7/1978
- KNIPS, Walter: Die Problematik wirtschaftspolitischer Zielkonflikte, Tübingen 1970
- KOCH, Alexander: Die Schule und die betriebliche Praxis der Personalentwicklung, in Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft (Hrsg.) Vorträge/Berichte/Texte, Berlin 1977, Band II, Heft 8/9
- KOCHAN, D.C.: Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft, Darmstadt 1970
- KÖHLER, Ulrike: Analyse und Auswertung von Fachdidaktiken, in Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, S. 308
- KOPP, Ferdinand: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, in Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft, Darmstadt 1970
- Erziehliche Aufgaben für Unterricht und Schule in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 1973
 - Didaktik in Leitgedanken, Donauwörth 1974
 - Christlich erziehen in der modernen Welt, Donauwörth 1978
 - Werte als erziehliche Handlungsziele, in Kopp/Franke (Hrsg.): Werterziehung in der Schule, Donauwörth 1978
- KRATHWOHL/BLOOM/MASIA: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Deutsch von Helmut Dreesmann, Weinheim 1975

- KROHN, Wolfgang: Technischer Fortschritt und fortschrittliche Technik - die alternativen Bezugspunkte technischer Innovation, in: Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun? Basel 1976
- KÜNZLI, Rudolf (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975
- Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und Entwicklung, in Künzli (Hrsg.) Curriculumentwicklung, Begründung und Legitimation, München 1975
 - Aspekte der praktischen Philosophie, in Karl Frey (Hrsg.) Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975
- LACKMANN, J.: 2. Internationales Symposium zur Wirtschaftsdidaktik (29.9.-31.10.1976), in: Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 2, 1977
- LANGE, Hermann: Kritik der didaktischen Matrix, in Blankertz (Hrsg.): Curriculumforschung -strategien, -strukturierung, -konstruktion, Essen 1973
- LEMINSKY, Gerhard/OTTO, Bernd: Politik und Programmatik des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Köln 1974
- LEMPERT, Wolfgang: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt 1971
- LEMPERT/FRANTZKE: Die Berufserziehung, München 1976
- LENNÉ, Helge: Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland, aus dem Nachlaß herausgegeben von Walter Jung, Stuttgart 1969
- LENK, Hans/ROPOHL, Günter: Praxisnahe Technikphilosophie - Entwicklung und Aktualität der interdisziplinären Technologiediskussion, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun, Basel 1976
- LIPPERT, Ekkehard/SCHNEIDER, Paul/ZOLL, Ralf: Sozialisation in der Bundeswehr - Der Einfluß des Wehrdienstes auf soziale und politische Einstellungen der Wehrpflichtigen. Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Ausbildung und Bildung, Heft 25, 1976
- LISOWSKY, Arthur: Ausgangspunkte der Wirtschaftspädagogik, in "Die Erziehung" 11. Jahrgang 1936
- LOWE, Adolph: Die normative Wurzel des wirtschaftlichen Wertes, in Interdependenzen von Politik und Wirtschaft, Festgabe für Gert von Eyner, Berlin 1967
- MAGER, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1969
- Motivation und Lernerfolg, Weinheim 1972

- MAIER, Wolfgang: Französisch im Elementarbereich. Zur Entstehung, Theorie und Praxis eines didaktischen Handlungsentwurfes, in Heft 4/1976 - Berichte und Materialien des Deutsch-Französischen Jugendwerkes
- MANSTETTEN, Rudolf: Traditioneller Lehrplan und lernzielorientierte Richtlinien für den Ausbildungsberuf "Industriekaufmann" in Nordrhein-Westfalen in Johannes Baumgardt/Helmut Heid (Hrsg.): Erziehung zum Handeln, München 1978
- MARKERT, Werner/BRANDL, Fritz/FISCHER, Friedel/GROSSMANN, Friedhelm/KUHRT, Peter/SCHWEIZER, Gerd: Bildungstheorie, Bildungspolitik, Bildungspraxis, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 10, 1978
- MARX, K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie, in K. Marx/F. Engels: Werke, Band 3, Berlin 1958
- MASLOW, Abraham A: Motivation und Personality, 2. Auflage N.Y., 1970 (1954)
- MATTESICH, Richard: Zur Klärung des Problems der 'Wertefreiheit von Wissenschaften'. Ein Lösungsversuch im Wege der Systemanalyse, in Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung,
- MAUERMANN, Lutz: Emotionale Lernziele in der Unterrichtsplanung; in: Rolf Oerter/Erich Weber: Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975
- MEIMBERG, Rudolf: Grenzen der rationalen Beurteilung Sozialökonomischer Ziele, in Interdependenzen von Politik und Wirtschaft, Festgabe für Gert von Eynern, Berlin 1967
- MEINTRUP, Theo: Autorität - Emanzipation - Erziehung. Eine Stellungnahme zu Thilo Castners Beitrag "Emanzipatorische Erziehung und Autorität", in Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 6/1978
- MENKE, Anton: Das Gegenstandsverständnis personaler Pädagogik, Wiesbaden 1964
- MESSNER, Johannes: Kulturethik - mit Grundlegung durch Prinzipienethik und Persönlichkeitsethik, Innsbruck 1954
- MEYER, Hilpert L: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972
- Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975

- MICKEL, Wolfgang: Zur Bedeutung der Wissenschaftstheorien für die Unterrichtsarbeit, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3/78
- MINSEN, Friedrich: Die Schule als Sozialisationsfeld in Beck/Schmidt (Hrsg.): Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt, Frankfurt 1970
- MÖLLER, Christine: Technik der Lernplanung, Weinheim 1969
- MÜLLER, Ingrid: Kooperation und Konflikt in der Curriculumreform an einem Beispiel aus Bayern, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band III, München 1975
- MULDER, Theodor: Menschlichkeit und Leistungsgesellschaft, in: Katholisch-Soziales Institut der Erzdiözese Köln (Hrsg.): Leistungsgesellschaft und Mitmenschlichkeit Band 19 der Reihe Werdende Welt, Köln 1972
- NEGT, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt 1968
- NEUHÄUSLER, Anton: Phänomenologie des Gewissens, in Engelmayer u.a. (Hrsg.): Gewissen und Gewissensbildung Donauwörth 1970
- NEUL, Wolfgang: Ein Curriculumentwicklungsprozeß - Konsequenzen für die Evaluation, in Karl Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975
- NICKLAS, Hans W.: Aufgabenstellung, in Klafki/Lingelbach/Nicklas u.a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, Entwürfe und Reflexionen, Frankfurt 1972
- NICKLAS H./OSTERMANN, A: Zur Friedensfähigkeit erziehen, München - Berlin - Wien 1976
- NIPKOW, Karl Ernst:
Die Kirche vor der Sinnfrage in Gesellschaft und Erziehung, in Hans Kratzert u.a.: Leben und Erziehen durch Glauben, Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche, Gütersloh 1978
- NIPKOW, Karl Ernst: Grundlinien einer Bildungspolitik aus evangelischer Sicht - Grundsätzliche Erwägungen zu einem Orientierungsrahmen, in: Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Evangelische Beiträge zur Bildungspolitik, Gütersloh 1976
- NIPKOW, Karl-Ernst: Leben und Erziehen - wozu? Eine Dokumentation über Entschlieûungen der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 9. und 10. November 1978 Gütersloh 1979

- OERTER, Rudolf: Zur Rolle der Schule im Sozialisierungs- und Erziehungsprozeß, in Weber (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule, Donauwörth 1974
- OTTO, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig 1964
- Fach und Didaktik, in Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970
- PASCHEM, Harm: Vorwort zu Kay William: Die moralische Entwicklung des Kindes (in der Übersetzung von Karl Remmen, hrsg. von Loch/Paschem/Priesemann), Düsseldorf 1975
- PECK, Robert F. and HAVIGHURST, Robert J.: The Psychology of Character Development, New York, Wiley 1960
- PICHT, Georg: Verantwortung des Geistes, Freiburg 1965
- Prognose, Utopie, Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt
Schriften der Vereinigung Deutscher Wissenschaftler e.V., Heft 6, Stuttgart 1967
- PIEPKORN, Jörg/RÜTTERS, Klaus: Überlegungen zu einer kritischen Didaktik des Fachunterrichts an Berufsschulen in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 1976, Heft 3
- PROKOP/GEIBLER: Erwachsenenbildung, München 1974
- PROSS, Helge: Der Unternehmer im Umfeld der Gegenwart, in Deutsche Shell (Hrsg.): Aufzeichnungen über ein aktuelles Gespräch zwischen Studenten und Praktikern aus Politik und Wirtschaft am 10./11. Juni 1976 - Hat der Unternehmer versagt? -
- RABER, Manfred/SCHNEIDER, Gerd: Der Einsatz des Computers in Kernfächern kaufmännischer Schulen, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6/1978
- RAFFÉE, Hans: Grundprobleme der Betriebswirtschaftslehre Göttingen 1974
- RAFFÉE, Hans und SPECHT, Günter: Basiswerturteile der Marketing-Wissenschaft, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 1974, S. 373
- RAPP, Friedrich: Die technische Entwicklung als soziale Entscheidung, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun? Basel 1976
- ROBINSON, Joan: Die Gesellschaft als Wirtschaftsgesellschaft Übersetzung der Originalausgabe "Freedom and Necessity" von H.S. Fischer, München 1971

- RÖHRS, Hermann: Didaktik, Frankfurt 1971
- Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft, in Röhrs (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963
- ROTH, Hans-Georg: Bildung - Ausbildung. Zum Bildungsgesamtplan. hrsgg. von der Bayer. Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 1975
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Band I und II Hannover 1971
- RUDNICK, Adalbert: Wirtschaftslehre - wertfrei und rein ökonomisch? in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 11 1976
- RUPRECHT, Horst/BECKMANN, Hans-Karl/CUBE Felix v./SCHULZ, Wolfgang: Modelle grundlegender didaktischer Theorien Hannover 1972
- SANTINI, Bruno: Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Basel 1971
- SCHANZ, Gunther: Stellungnahme zu Staehles Plädoyer für die Einbeziehung normativer Aussagen in der Betriebswirtschaftslehre, Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 1974
- SCHARFFENROTH, Gerda: Kirche und Bildung - Überlegungen zur Präsenz der Kirche in der technischen Welt, in Hans Kratzert u.a. (Hrsg.): Leben und Erziehen durch Glauben - Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche, Gütersloh 1978
- SCHEER, August Wilhelm: Wirtschaftsinformatik aus der Sicht der Hochschule, Wirtschaft und Erziehung, Heft 6/78
- SCHEIBE, Wolfgang: Die Erwachsenenbildung in psychologischer Sicht, in H.Hetzer (Hrsg.): Handbuch der Psychologie 10. Band, Pädagogische Psychologie, Göttingen 1959
- SCHINDLER, Isidor: Personalismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1961
- SCHLEIBHEIMER, Bernhard: Freiheit als Entscheidung und Verantwortung, in Zöpfl (Hrsg.): Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth 1976
- SCHLIEPER, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, Freiburg 1957
- Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963
- SCHMÖLDERS, Günter: Das Bild vom Menschen in der neuen Sozialpolitik, in der Schriftenreihe der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft, Heft 4, Köln 1960
- SCHNEIDER, Gert: Die Behandlung betriebsspezifischer Daten- und Algorithmenstrukturen im Fach Informatik, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 8/78

- SCHNEIDER, Gert: Die Behandlung betriebsspezifischer Daten- und Algorithmenstrukturen im Fach Informatik in Wirtschaft und Erziehung, Heft 8/78
- SCHNEIDER: Zielbestimmung für die Wirtschaftspolitik in der pluralistischen Gesellschaft, in H. Besters (Hrsg.): Theoretische und institutionelle Grundlagen der Wirtschaftspolitik, Theodor Wessels zum 65. Geburtstag, Berlin 1965
- SCHRÖTER, Erhardt: Erziehung der Lehrlinge zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus, in: Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie und Praxis der beruflichen Bildung und Erziehung, Verlag Volk und Wissen, Berlin, Heft 11, Nov. 1977
- SCHUDROWITZ, Georg: Lernziele im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich, in Siekaup u.a. (Hrsg.): Unterricht in Organisation und Datenverarbeitung, Informatik, Stuttgart 1975
- SCHULZE, Christa: Lernprinzipien, in: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht, Band 1, Grundlagen Stuttgart 1973
- SCHWARZER, Ralf: Instrumente der empirischen Curriculum-evaluation, in Karl Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975
- SELLIN, Hartmut: Werkunterricht - Technikunterricht, Düsseldorf 1972
- SIEKAUP, Waldemar u.a. (Hrsg.): Unterricht in Organisation und Datenverarbeitung, Informatik, Stuttgart 1975
- SIMMETH, Dieter: Kirche und Arbeiterschaft, in: Christ und Bildung, Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands, 22. Jahrgang, Nr. 2, Februar 1976
- SKONIETZKI, Rudolf E.: Dialektischer Materialismus, in Stippel (Hrsg.): Ausgangspunkte pädagogischen Denkens. München 1961
- SONTHEIMER, Kurt: Jugend zwischen politischem Aktivismus und Apathie, Vorträge/Berichte/Texte der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Heft 10, Köln 1978
- SPADA, Hans: Quantifizierung als Element curricularer Evaluation, in Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, München 1975, Band II
- SPIRO, Melford: Social Systems, Personality and Functional Analysis, in: Kaplan, Bert (Ed.): Studying Personality Cross-Culturally, Evanston (Ill.) 1961

SPRANGER, Eduard: Lebensformen, Tübingen 1950

- Berufsbildung und Allgemeinbildung, in Röhrs (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963
- Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein (1959) in Bräuer/Flitner (Hrsg.): Eduard Spranger, Gesammelte Werke, Band I, Geist der Erziehung Heidelberg 1969

STAATSIINSTITUT für Schulpädagogik: Allgemeine Lernziele für unsere Schulen, in: schulreport, 1973, Heft 2

- Lernzielorientierter Lehrplan für den Ausbildungsberuf Versicherungskaufmann - Juli 1975
- Lernzielorientierte Lehrpläne für die Fachakademie Ausbildungsrichtung Wirtschaft, Heft 1, Juli 1975
- Lehrplan für die Berufsschule, Fachklassen Kraftfahrzeug-Mechaniker, Juni 1975
- Lehrpläne für die Berufsgrundschuljahr, Zug J, Metall - Bau/Holz - Farb- und Raumgestaltung, 1975
- Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr, Zug J, Bekleidung - Gesundheits- und Körperpflege - Ernährung - Hauswirtschaft - 1975
- Lehrplan für die Fachoberschule - Ausbildungsrichtung Sozialwesen/Pädagogik/Psychologie Juli 1975
- Lernzielorientierter Lehrplan und Handreichungen für die Fachoberschule Ausbildungsrichtung Wirtschaft - Verwaltung - Rechtspflege - Rechnungswesen, Juli 1975
- Lernzielorientierter Lehrplan und Handreichungen für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann, Juli 1975
- Lehrpläne für die Fachschule für Altenpflege Juni 1975
- Lernzielorientierter Lehrplan für die Fachakademie, Ausbildungsrichtung Wirtschaft, Heft 1, Juli 1975
- Lehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann in Groß- und Außenhandel, Juli 1975
- Lehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann - Juli 1975
- Lehrplan für den Ausbildungsberuf Buchhändler Juli 1975

- Curricularer Lehrplan und Handreichungen für die Berufsoberschule - Englisch - Juli 1976
- Curricularer Lehrplan und Handreichungen für die Berufsoberschule - Mathematik - Juni 1976
- Curricularer Lehrplan und Handreichungen für die Berufsoberschule - Ausbildungsrichtung: Technik und Gewerbe - Wirtschaft - Hauswirtschaft und Sozialpflege - Landwirtschaft - Physik - Oktober 1976
- Curricularer Lehrplan für die Berufsoberschule Ausbildungsrichtung: Technik und Gewerbe - Wirtschaft - Hauswirtschaft und Sozialpflege Landwirtschaft - Arbeitslehre - Juni 1976
- Lehrplan für den Ausbildungsberuf Landwirt August 1976
- Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr, Berufsfeld Körperpflege, September 1976
- Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr, Berufsfeld Bautechnik - Juni 1977
- Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr, Berufsfeld Holztechnik - Juli 1977
- Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr, Berufsfeld Metalltechnik - Juli 1977
- Lehrplan für die Fachoberschule - Ausbildungsrichtung Technik - Mathematik - Juli 1976
- Lehrplan mit Handreichungen für die Fachoberschule, Ausbildungsrichtung Sozialwesen/Gestaltung - Technik/Schwerpunkt Land- und Forstwirtschaft Biologie, März 1977
- Lernzielorientierter Lehrplan für die Berufsschule Fachklassen Steinmetz - Steinbildhauer - Fachliche Unterrichtsfächer - Juli 1977
- Lernzielorientierter Lehrplan für die Berufsschule Fachklassen Raumausstatter - Fachliche Unterrichtsfächer - Juli 1977
- Lernzielorientierter Lehrplan für die Berufsschule Fachklassen Friseur - Fachliche Unterrichtsfächer Juni 1977
- Lehrpläne und Handreichungen für die Berufsschule Fachklassen für Fleischer und Verkäuferinnen im Fleischerhandwerk - Mai 1977
- Curricularer Lehrplan und Handreichungen für die Berufsaufbauschule - Biologie - 1977

- Handreichungen für den Ethik-Unterricht, in den Jahrgangsstufen 11 - 13, München Mai 1976
- STAEHLE, Wolfgang J.: Plädoyer für die Einbeziehung normativer Aussagen in die Betriebswirtschaftslehre
in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung
25. Jahrgang 1973
- STEGHERR, Gottfried: Liberalismus, in Stippel (Hrsg.):
Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1961
- STIPPEL, Fritz: Existentialismus, in Stippel (Hrsg.):
Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1961
- STÜHRMANN, H.J.: Werkerziehung als Technikunterricht, in
Dortmunder Hefte, Heft 1/1971
- TAUSCH/TAUSCH: Erziehungspsychologie, Göttingen 1965
- THILDERS, Theo: Gesellschafts- und Gewerkschaftspolitik
als Schwerpunkt der DGB-Bundesschule in Niederpöcking
in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 11/78
- THOMA, Gösta: Anwendung eines didaktischen Strukturgitters
in der Entwicklung von Lehrplänen als Ausgangsbasis
und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozes-
sen, in Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I,
München 1975
- TRAUTWEIN, Norbert, Gewerkschaftliche Praxis und gewerk-
schaftliche Bildungsarbeit, in "Gewerkschaftliche
Bildungspolitik", Heft 3/1978
- TRÖNDLE, Karlheinz/EICHIN, Klaus: Funktion und Aufbau eines
mikroprozessorgesteuerten Lehrsystems, in: adl-nach-
richten, Zeitschrift für Informationsverarbeitung,
Heft 98/76
- VOLZ, Ludwig: Der Religionsunterricht in der Schule, Ein-
leitung. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der
Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 20.-24.
November 1974, Heftreihe: Synodenbeschlüsse, Heft 4
- WEINBRENNER, Peter: Arbeitnehmer- und verbraucherorientierte
Wirtschaftsdidaktik - Zum Problem einer wissenschafts-
theoretischen Begründung parteilicher Curricula, in
Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 1977, Heft 3
- WEBER, Erich: (Vorwort) Zur moralischen Erziehung in Unter-
richt und Schule, Donauwörth 1974
- Grundfragen und Grundbegriffe der moralischen Er-
ziehung in Unterricht und Schule, in Weber (Hrsg.):
Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule,
2. Auflage 1974, Donauwörth.

- WEHNES, Franz-Josef: Mensch und Arbeit. Anthropologische Aspekte der Berufserziehung, Trier 1969
- WESSELS, B.: Die Werkerziehung, Bad Heilbronn 1969
- WESTPHALEN, Klaus: Curriculumreform über staatliche Instanzen mit Richtlinien- und Lehrplankompetenz am Beispiel Bayerns, in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I, München 1975
- WILLEKE, Rudolf: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt in emanzipatorischen Schulbüchern, Wirtschaft und Erziehung, Heft 9, 1976
- WISSER, Richard: Verantwortung im Wandel der Zeit, Mainz 1967
- WÖHE, Günter: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1969
- WULF, Christoph: Planung und Durchführung der Evaluation von Curricula und Unterricht (Kapitelkonzeption), in Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975
- WURM, Franz F.: Wirtschaft und Gesellschaft heute, Opladen 1972
- XOCHELLIS, Panos: Erziehung am Wendepunkt? Grundstrukturen des 'pädagogischen Bezuges' in heutiger Sicht, München 1974
- ZABECK, Jürgen: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der Berufserziehung, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Heidelberg 1968
- ZEHRFELD, Klaus/ZINNECKER, Jürgen: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch. Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde, in Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975
- ZIMMERLI, Walter Ch.: Technokratie und Technophobie - wohin steuert die Menschheit, in Zimmerli (Hrsg.): Technik - oder: wissen wir, was wir tun?, Basel 1976
- ZINNECKER, Jürgen: Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975
- ZÖPFL, Helmut: Sinn- und Sinngefährdung des menschlichen Lebens, in Christ und Bildung, Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands, Heft 3/76
- Einführung in 'Die Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik' Donauwörth 1976
 - Die Bedeutung der Sinnfrage für die Pädagogik, in Zöpfl (Hrsg.): Die Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth 1976
-

Untersuchte Lehrpläne

Untersuchte Lehrpläne	Kognitive eindeutig	Ziele mit affekt.Bezug	Affektive eindeutig
Lehrplan für die Berufsschule Fachklassen Kraftfahrzeug-Mechaniker Juni 1975	ca. 125	ca. 45	Keine
Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr, Zug J Metall - Bau/Holz - Farb- und Raumgestaltung 1975	ca. 250	ca. 25	5
Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr Zug J Bekleidung - Gesundheit- und Körperpflege Ernährung - Hauswirtschaft - 1975	ca. 250	ca. 20	12
Lehrplan für die Fachoberschule - Ausbildungs- richtung Sozialwesen/Pädagogik/Psychologie Juli 1975	ca. 55	ca. 10	Keine
Lernzielorientierter Lehrplan und Handreichungen für die Fachoberschule Ausbildungsrichtung Wirtschaft - Verwaltung - Rechtspflege - Rechnungswesen Juli 1975	ca. 25	ca. 5	Keine
Lernzielorientierter Lehrplan und Handreichun- gen für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann Juli 1975	ca. 90	ca. 5	Keine
Lehrpläne für die Fachschule für Altenpflege Juni 1975	s. Seite 127		
Lernzielorientierter Lehrplan für die Fach- akademie, Ausbildungsrichtung Wirtschaft Heft 1 - Juli 1975	s. Seite 127		
Lehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Groß- und Außenhandel Juli 1975	ca. 60	ca. 10	1
Lehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann - Juli 1975	ca. 90	ca. 20	1
Lehrplan für den Ausbildungsberuf Versicherungskaufmann - Juli 1975	ca. 165	ca. 20	Keine
Lehrplan für den Ausbildungsberuf Buchhändler - Juli 1975	ca. 160	ca. 20	1

Untersuchte Lehrpläne

Curricularer Lehrplan und Handreichungen für die Berufsoberschule - Englisch Juli 1976	Kognitive eindeutig	Ziele mit aff. Bezug	Affektive eindeutig
Curricularer Lehrplan und Handreichungen für die Berufsoberschule - Mathematik Juni 1976	ca. 40	1	Keine
Curricularer Lehrplan und Handreichungen für die Berufsoberschule Ausbildungsrichtung: Technik und Gewerbe Wirtschaft - Hauswirtschaft und Sozialpflege Landwirtschaft - Physik - Oktober 1976	ca. 185	ca. 10	Keine
Curricularer Lehrplan für die Berufsoberschule Ausbildungsrichtung s.o. Arbeitslehre - Juni 1976	ca. 30	ca. 5	Keine
Lehrplan für den Ausbildungsberuf Landwirt August 1976	ca. 200	1	2
Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr Berufsfeld Körperpflege, September 1976	ca. 140	ca. 5	Keine
Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr Berufsfeld Bautechnik - Juni 1977	ca. 175	ca. 15	Keine
Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr Berufsfeld Holztechnik - Juli 1977	ca. 155	ca. 20	Keine
Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr Berufsfeld Metalltechnik - Juli 1977	ca. 200	ca. 50	1
Lehrplan für die Fachoberschule - Ausbildungsrichtung Technik - Mathematik - Juli 1976	ca. 145	ca. 10	Keine
Lehrplan mit Handreichungen für die Fachober- schule, Ausbildungsrichtung Sozialwesen/ Gestaltung - Technik/Schwerpunkt Land- und Forstwirtschaft - Biologie, März 1977	ca. 80	ca. 20	4

Untersuchte Lernpläne

	<u>Kognitive</u> <u>eindeutig</u>	<u>Ziele</u> <u>mit aff. Bezug</u>	<u>Affektive</u> <u>eindeutig</u>
Lernzielorientierter Lernplan für die Berufs- schule - Fachklassen Steinmetz - Steinbildhauer fachliche Unterrichtsächer - Juli 1977	ca. 100	ca. 5	Keine
Lernzielorientierter Lehrplan für die Berufs- schule - Fachklassen Raumausstatter fachliche Unterrichtsächer - Juli 1977	ca. 135	ca. 20	1
Lernzielorientierter Lernplan für die Berufs- schulen Fachklassen Friseur fachliche Unterrichtsächer, Juni 1977	ca. 215	ca. 10	Keine
Lernpläne und Handreichungen für die Berufs- schule - Fachklassen für Fleischer und Verkäuferinnen im Fleischerhandwerk - Mai 1977	ca. 245	ca. 5	3
Curricularer Lernplan und Handreichungen für die Berufsaufbauschule - Biologie - 1977	ca. 40	ca. 15	5

LEBENS LAUF

Angaben zur Person

Name: Gudrun Albrecht
geboren: 24. Februar 1936 in Gera/Thüringen
Anschrift: Veit-Pogner-Straße 38, 8000 München-81

Angaben zur Grundbildung

1942 - 1949 Volksschule
1949 - 1952 Deutsche Oberschule in Kurzform, München
1952 - 1954 Ausbildung zum Großhandelskaufmann.
Kaufmannsgehilfenprüfung vor der Industrie-
und Handelskammer, München

Angaben zur folgenden Berufstätigkeit

1954 - 1970 tätig als kaufmännische Angestellte in
vorwiegend leitenden Positionen (Voll-
machten: Einzelprokura und Geschäftsführung)
im Bereich des Groß- und Außenhandels

Angaben zur Weiterbildung

1971 Absolvierung der Prüfung für die Zulassung
zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis
(Begabtenprüfung)
Absolvierung der Prüfung B (EDV-Organisator)
des Deutschen Institutes für Angewandte
Datenverarbeitung
Beginn des Studiums der Wirtschafts- und
Sozialpädagogik. Fächerverbindung:
Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschafts-
lehre, Wirtschafts- und Sozialpsychologie
1973 Absolvierung der Proficiency Examinations
am Cambridge Institut München
1975 Erlangung des akademischen Grades eines
Diplom-Handelslehrers
1977 Absolvierung der 2. Pädagogischen Staats-
prüfung

Jetzige berufliche Tätigkeit

seit 1977 Angestellte im Lehrdienst der Stadt München,
tätig an der Sprachenschule der Stadt München

